

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**Departamento de Teoría e Historia de la Educación**



**EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD PLURALISTA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**José Antonio Díaz-Meco Corrales**

Bajo la dirección del doctor

José Ángel López Herrerías

**Madrid, 2012**

© José Antonio Díaz-Meco Corrales, 2012





**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

**“EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD PLURALISTA”**

**TESIS DOCTORAL**

Doctorando: José Antonio Díaz-Meco Corrales

Director: Dr. José Ángel López Herrerías

Madrid, diciembre 2011



### ***AGRADECIMIENTO***

Quiero manifestar mi más profundo agradecimiento al director de esta Tesis Doctoral, Dr. D. José Ángel López Herrerías, por haber estado siempre disponible a cuantas veces le he requerido a lo largo de la realización de la misma. ¡Gracias!



### ***DEDICADA***

A la memoria de todos mis profesores, siempre vivos en el nido de mi corazón y presentes en mi orla mental, y en especial a D. Juan José Marcilla Cabanillas, D. Hermógenes Rodríguez, D. Francisco Pérez, D. Anselmo Romero Marín y D. Víctor García Hoz porque ellos, con la sencillez y nobleza de auténticos maestros, inculcaron en mi el valor de la diversidad individual de los alumnos como rasgo identificativo de la Educación en una Sociedad Pluralista.





### ***ACLARATORIA***

Cuando en este documento se habla de “*alumnos*”, “*profesores*”, “*padres*”, etc., debe entenderse en sentido genérico como “*alumnos y alumnas*”, “*profesores y profesoras*”, “*padres y madres*”, excepto en aquellos casos en los que por razón del mismo contexto se infiere una relación exclusiva al sexo masculino.



Nuestro pensamiento pretende ser verdadero, esto es, reflejar con docilidad lo que las cosas son. Pero sería utópico, y, por tanto, falso, suponer que para lograr su pretensión el pensamiento se rige exclusivamente por las cosas, atendiendo sólo a su textura...Más junto a las cosas, halla el investigador los pensamientos de los demás, todo el pasado de meditaciones humanas, senderos innumerables de exploraciones previas, huellas de rutas ensayadas al través de la eterna selva problemática, que conserva su virginidad no obstante su retirada violación” (Ortega y Gasset, J. 1975. “*El Tema de Nuestro Tiempo*”. Madrid. Espasa –Calpe P.11.)

Desde esa perspectiva buscamos la VERDAD, pensando que ella es el manantial del progreso, la seguridad, la esperanza y la “responsabilidad última del hombre, que sin ella no puede ser quien realmente es” (Raley, H, 1977. “*La visión responsable*”, Madrid. Espasa – Calpe. P.367)

Con la idea de que:

"Mientras abramos nuestros corazones y nuestros espíritus a aquellos que no piensan como nosotros o no creen como nosotros, **descubriremos al menos la posibilidad de un terreno para el acuerdo**" (Discurso de Barack Obama, a la Universidad católica de Notre Dame (Indiana) Publicado en El Mundo el 17-05-09)



**PROBLEMÁTICA: HETEROGENEIDAD INTEREINDIVIDUAL, GRUPAL Y SOCIAL. MODELO DE EDUCACIÓN ACORDE A LAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD PLURALISTA**

**MEDIO UTILIZADO PARA ESCLARECERLO: LA INVESTIGACIÓN REFLEXIVA**

**PARTES DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN REFLEXIVA**

**PRIMERA PARTE**

Se analiza la “naturaleza cósmica” y “humana”. Se infiere que la realidad es plural, como plural es la realidad. Y en el seno de dicha realidad mora el ser humano, en el que anidan factores endógenos (genéticos e influencia del seno materno), generadores intrínsecos del pluralismo interindividual, grupal y social; constitutivo, por tanto, de toda sociedad pluralista. Sociedad que demanda una educación en consonancia con las singularidades de su ser. **¿Qué hacer para responder a dichas singularidades con una educación acorde, que supere el fracaso escolar?**

**SEGUNDA PARTE**

Se analizan los diferentes factores exógenos del hombre constitutivos de la sociedad pluralista española hoy, que más demandan una educación conforme con las exigencias individuales y sociales de la persona del alumno: multiculturalidad, pluralismo religioso, filosófico-pedagógico e ideológico-sociopolítico. Y tras dicho análisis nos surge este interrogante: **¿Qué modelo de educación se adecua más satisfactoriamente a los requerimientos de la sociedad pluralista?**

**TERCERA PARTE**

Alumbrados con la luz que nos llega a través de los paseos epistemológicos y antropológicos que hemos realizado en el desarrollo de la primera y segunda parte de nuestra investigación documentada reflexiva y etnográfica, diseñamos, como respuesta a los interrogantes planteados en la primera y segunda parte de la presente Tesis, un **“Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para Superar el Fracaso Escolar, Derivado del Hecho Actual de Vivir una Socio-Cultura Cambiante y Multicultural”**.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>25</b>
<b>PROLEGÓMENOS</b> .....	<b>29</b>
1. Argumentos que justifican la elección de esta investigación .....	29
2. Planteamiento de la tesis: objetivo e hipótesis de trabajo .....	33
3. Metodología.....	38
<b>PRIMERA PARTE</b> .....	<b>43</b>
<b>INVESTIGACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS DEL PLURALISMO ANTROPOLÓGICO GENERADO POR EL SER HUMANO, DEBIDO A FACTORES ENDÓGENOS Y EXÓGENOS DEL MISMO (PRINCIPIO EPISTEMOLÓGICO Y ANTROPOLÓGICO)</b> .....	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>45</b>
<b>PRELIMINARES SOBRE EL PLURALISMO CONCEPTUAL DE LA REALIDAD (PRINCIPIO EPISTEMOLÓGICO)</b> .....	<b>45</b>
1. Precisión de los términos “unidad” y “pluralismo” .....	46
2. La polémica en torno a la “unidad” y “pluralismos” .....	48
3. Posiciones metafísicas sobre qué es la realidad .....	53
3.1. Posición realista: naturalismo substancialista .....	58
3.1.1. En el monismo cósmico hilezista hay una realidad plural .....	60
3.1.2. El relativismo plural de los pluralistas y atomistas .....	63
3.1.3. Platón (428 ó 427 a.C.): el realismo de las ideas.....	64
3.1.4. La realidad de Aristóteles (384 – 322 a.C.).....	68
3.1.5. La realidad en el neoplatonismo y escolasticismo .....	70
3.2. Posición idealista – realista: el concienzialismo.....	76
3.2.1. Renato Descartes (1596 - 1650) .....	76
3.2.2. Emanuel Kant (1724 – 1804).....	82
3.3. Posición del empirismo o experimentalismo filosófico .....	87
3.4. Materialismo sociológico o dialéctico.....	88
3.5. Posición del revitalismo de Ortega: La vida como realidad radical .....	92
3.6. Posición del constructivismo .....	93
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>97</b>
<b>REFLEXIONES SOBRE EL SER HUMANO EN LA BÚSQUEDA DE SU ESENCIA, DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL Y UNITARIA, EN RELACIÓN CON LA SOCIEDAD PLURAL QUE CONFIGURA (PRINCIPIO ANTROPOLÓGICO)</b> .....	<b>97</b>
1. Investigando los multisentidos de la naturaleza .....	97
2. ¿Qué es el hombre? Un análisis de la naturaleza humana .....	104
2.1. Según el pensamiento griego .....	108
2.2. Según el pensamiento judío .....	117
2.3. Según el pensamiento chino .....	122
2.4. Según el pensamiento hindú .....	131
2.5. Según el pensamiento cristiano .....	136
2.6. Según el pensamiento islámico .....	144
2.7. Según el pensamiento islámico idealista-racionalista: el concienzialismo .....	147
2.8. Según el pensamiento islámico el pensamiento empirista.....	156



2.9. Según el pensamiento islámico el pensamiento marxista.....	163
2.10. Según el pensamiento islámico existencialista.....	166
2.10.1. Escuelas existencialistas.....	166
2.10.1.1. El existencialismo ateo.....	169
2.10.1.2. Existencialismo no ateo.....	172
2.1. Según el constructivismo.....	173
3. Análisis fenomenológico y estructural del ser hombre desde una perspectiva integral y unitaria.....	174
3.1. Introducción a la unidad psico-somática que define el ser humano.....	176
3.2. Estructura somática del hombre.....	177
2.3. Estructura psicológica del hombre.....	178
<b>CAPITULO III.....</b>	<b>180</b>
<b>EL SER HUMANO, RAÍZ DEL PLURALISMO SOCIAL (PRINCIPIO ANTROPOLÓGICO).....</b>	<b>183</b>
1. El hombre: análisis de sus ambivalencias, actividad y afán de orientarse.....	183
1.1. El hombre y sus cambios en natura humana.....	183
1.2. Análisis de la actividad, según natura humana.....	185
1.3. Análisis de su afán intrínseco de orientarse.....	187
2. Análisis de la percepción como raíz del pluralismo interindividual.....	188
2.1. La percepción como comunicación del hombre en su mundo.....	188
2.2. ¿Qué es la percepción?.....	189
2.3. La percepción es lo que es, y el hombre responde según es.....	191
3. Reflexiones en torno al “carácter histórico de la vida humana” como raíz del pluralismo.....	192
3.1. Un paseo reflexivo por la historia.....	192
4. Pluralismo interindividual por factores endógenos.....	195
5. El hombre, la raíz última y única del pluralismo social.....	196
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>199</b>
<b>SEGUNDA PARTE.....</b>	<b>203</b>
<b>FACTORES EXÓGENOS AL HOMBRE CONSTITUTIVOS DE LA SOCIEDAD PLURALISTA ESPAÑOLA HOY, QUE DEMANDAN UNA EDUCACIÓN ACORDE CON LAS EXIGENCIAS INDIVIDUALES Y SOCIALES (PRINCIPIO ETNOGRÁFICO).....</b>	<b>203</b>
<b>CAPITULO IV.....</b>	<b>205</b>
<b>LA MULTICULTURALIDAD EN UNA SOCIEDAD PLURAL.....</b>	<b>205</b>
1. Precisión terminológica: “cultura”. “multiculturalismo” y “multiculturalidad”.....	205
2. Pluralismo cultural y lingüístico.....	208
2.1. La cultura, según el evolucionismo del siglo XIX.....	210
2.2. La cultura, según el historicismo.....	213
2.3. La cultura, según la escuela Americana.....	214
2.4. La cultura, según el neoevolucionismo o materialismo cultural.....	216
2.5. La cultura, según el difusionismo de la escuela histórica cultural de Viena.....	218
2.6. La cultura, según el funcionalismo.....	219
2.7. La cultura, según el estructuralismo.....	221
2.8. La cultura, según la tendencia “cultura y personalidad”.....	223
2.9. La cultura, según la antropología cultural actual.....	224
3. ¿Qué es la cultura para la antropología filosófica?.....	226
3.1. La cultura, según: “La cultura como obra y riesgo”.....	227
3.2. Ortega y Gasset: “La cultura al servicio de la vida”.....	228

4. Tomando posición: la cultura al servicio integral del hombre y de su vida en libertad.....	230
5. Pluralismo lingüístico .....	233
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>235</b>
<b>PLURALISMO IDEOLÓGICO-SOCIOPOLÍTICO.....</b>	<b>235</b>
1. El hombre: análisis de sus cambios, actividad y afán de orientarse .....	236
2. Significación ideológica-política de “izquierda”, “derecha”, “centro” .....	238
2.1. Análisis ideológico de “izquierda” .....	239
2.2. Análisis ideológico político de “derecha” y “capitalismo” .....	241
3. Exposición doctrinal de las diversas ideologías .....	247
3.1. Liberalismo .....	249
3.1.1. Ideas que van configurando el perfil del pensamiento liberal .....	249
3.1.2. ¿Qué es, pues, el liberalismo? .....	254
3.1.3. Tipos de liberalismo .....	255
3.1.4. El liberalismo hoy.....	256
3.2. Conservadurismo o conservatismo .....	257
3.3. La democracia cristiana .....	259
3.2.1. Su razón de ser.....	259
3.3.2. Principios fundamentales de la democracia cristiana .....	262
3.4. Partido popular (PP) .....	262
3.5. Socialismo .....	264
3.5.1. En la búsqueda del origen y caminar histórico del “socialismo” .....	264
3.5.2. Socialismo utópico .....	265
3.5.3. El marxismo o socialismo científico para llegar al comunismo .....	265
3.5.3.1. Análisis del materialismo dialéctico.....	267
3.5.3.2. Análisis del materialismo histórico .....	269
3.5.4. Socialismos no marxistas .....	272
3.5.4.1. Partido Socialista Obrero Español (PSOE) .....	272
3.5.4.2. La Socialdemocracia.....	274
3.6. El anarquismo o socialismo libertario .....	275
3.7. El socialismo del siglo XXI.....	277
3.8. El nacionalismo .....	279
<b>CAPÍTULO VI.....</b>	<b>281</b>
<b>PLURALISMO RELIGIOSO.....</b>	<b>281</b>
1. La religión, como dimensión constitutiva de la naturaleza humana.....	282
2. Estudio de las grandes religiones del panorama mundial.....	284
2.1. Brahmanismo o hinduismo .....	286
2.2. El budismo .....	290
2.2.1. ¿Buda, es o no es un personaje histórico? .....	290
2.2.2. ¿Cuál es la enseñanza del budismo?.....	291
2.3. Judaísmo .....	295
2.3.1. Influencia del zoroastrismo en el judaísmo postexélico.....	295
2.3.2. Pluralismo del judaísmo actual.....	297
2.3.3. Aspectos relevantes de su doctrina.....	298
2.4. El cristianismo .....	299
2.4.1. La Iglesia católica.....	304
2.4.2. El protestantismo .....	307
2.4.3. El calvinismo .....	309
2.4.4. EL anglicanismo .....	310
2.4.5. La religión ortodoxa .....	312

2.5. El islamismo .....	318
2.5.1. Nacimiento del islamismo .....	318
2.5.2. Las Creencias Básicas del Islamismo .....	319
Los artículos básicos de fe comunes a casi todos los musulmanes son seis:.....	319
2.5.3. Normas morales: los “cinco pilares” o deberes del Islam .....	320
2.5.4. Qué es el “yihar”?.....	321
2.5.5. Heterogeneidad del Islam .....	321
<b>CAPITULO VII .....</b>	<b>325</b>
<b>PLURALISMO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO .....</b>	<b>325</b>
1. Relación de la Filosofía y la Pedagogía.....	326
2. Haciendo presente el pasado educativo con miras al futuro.....	329
2.2. Las huellas educativas de la antigüedad en el presente .....	330
3. Idealismo filosófico- pedagógico .....	333
3.1. Idealismo filosófico .....	333
3.2. Idealismo pedagógico .....	335
4. El personalismo filosófico- pedagógico .....	338
4.1. El personalismo filosófico .....	338
4. 2. El personalismo pedagógico .....	339
5. El realismo filosófico-pedagógico.....	341
5.1. El realismo filosófico .....	341
5.2. El realismo pedagógico .....	344
6. El naturalismo filosófico- pedagógico.....	346
6.1. Naturalismo filosófico .....	346
6.2. Naturalismo pedagógico .....	347
7. El pragmatismo filosófico – pedagógico .....	351
7.1. El pragmatismo filosófico .....	351
7.2. El pragmatismo pedagógico .....	354
8. Pedagogía Socialista.....	358
9. La filosofía y pedagogía de la vida.....	360
9.1. La filosofía de la vida .....	360
9.1.1. La vida como voluntad de poder .....	361
9.1.2. La vida como historia .....	362
9.1.3. La Vida radicada en el Biologismo .....	363
9.1.4. El raciovitalismo de Ortega y Gasset (1883-1955) .....	364
9.2. La Pedagogía de la vida.....	365
10. El constructivismo filosófico-pedagógico .....	377
10.1. El contstructivismo filosófico.....	377
10.2. El constructivismo pedagógico.....	377
10.2.1. ¿Es o no es, en sentido estricto, una teoría la concepción constructivista?.....	380
10.2.2. Análisis de la teoría constructivista .....	383
10.2.2.1. Las tesis básicas del constructivismo que inspira nuestro sistema educativo .....	384
10.2.2.2. Presupuestos antropológicos y realidades descritas por la noción “el significado y el conocimiento son construidos” .....	386
10.2.2.3. Concepto de aprendizaje escolar constructivista .....	388
10.2.2.4. Relación profesor- alumno en la práctica del proceso de enseñanza del constructivismo.....	390
10.2.2.5. Condiciones de disponibilidad en el alumno para aprender constructivamente .....	393
10.2.2.6. Los conocimientos previos como punto de partida en el aprendizaje escolar.....	398

10.2.2.7. La naturaleza activa y constructiva como medio que posibilita la adquisición de conocimientos escolares .....	400
10.2.2.8. La enseñanza como creadoras de Zonas de Desarrollo Próximo .....	403
10.2.2.9. Los diferentes enfoque didácticos de aprendizaje .....	406
10.2.2.10. El currículum abierto y flexible.....	409
10.2.2.11. Evaluación del aprendizaje, dentro del diseño curricular, desde la perspectiva constructivista de nuestro sistema educativo .....	411
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>421</b>
<b>TERCERA PARTE.....</b>	<b>427</b>
<b><i>EL HOMBRE, COMO RAÍZ GENERADORA DE TODA SOCIEDAD PLURALISTA, DEMANDA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ALTERNATIVA AL FRACASO ESCOLAR Y SUS EFECTOS, ACORDE CON LAS SINGULARIDADES PSICOPEDAGÓGICAS Y CULTURALES DEFINIDORAS DE SU IDENTIDAD PERSONAL, EJEMPLIFICADO TODO ELLO EN LA EXPERIENCIA DE NUESTRO SISTEMA ESCOLAR.</i> .....</b>	<b>427</b>
<b><i>I. EL FRACASO ESCOLAR Y SUS EFECTOS: CONSECUENCIAS DEL MODELO EDUCATIVO QUE NO RESPONDE A LAS DEMANDAS DE NUESTRA SOCIEDAD PLURALISTA</i> .....</b>	<b>435</b>
<b><i>CAPÍTULO VIII.....</i></b>	<b>435</b>
<b><i>INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS SOBRE EL “FRACASO ESCOLAR”: CAUSAS Y EFECTOS</i> .....</b>	<b>435</b>
1. ¿Qué es realmente el “fracaso” escolar?.....	435
1.1. Lo que es el fracaso escolar desde la perspectiva del rendimiento académico acorde con las capacidades del educando.....	436
1.2. Lo que es el “fracaso escolar” desde la perspectiva de las exigencias del desarrollo social y económico en el tiempo en que se imparte la educación .....	442
1.3. Lo que es el fracaso escolar desde la perspectiva del realismo comprensivo con las capacidades del educando y las exigencias de la sociedad respecto al desarrollo social y económico. ....	447
2. Sintomatología del “fracaso escolar” .....	449
3. Causas del “fracaso escolar”.....	451
3.1. Los educandos no son los únicos responsables .....	451
3.2. Responsables del fracaso escolar.....	452
4. Efectos del “fracaso escolar”.....	457
4.1. Absentismo escolar.....	458
4.1.1. ¿Qué es al absentismo escolar? .....	458
4.1.2. Causas del absentismo escolar.....	459
4.1.3 Efectos del absentismo escolar .....	460
4.2. Otros efectos del “fracaso escolar”.....	461
<b><i>CAPÍTULO IX.....</i></b>	<b>463</b>
<b><i>¿ESPAÑA ES HOY UNA SOCIEDAD PLURALISTA?</i>.....</b>	<b>463</b>
1. España, históricamente es una experiencia de pluralismo cultural. ....	463
2. España es hoy una sociedad pluralista.....	465
3. Alumnos inmigrantes matriculados en enseñanza no universitaria.....	470
<b><i>CAPÍTULO X .....</i></b>	<b>473</b>
<b><i>HETEROGENEIDAD DE LA SOCIEDAD EDUCATIVA</i> .....</b>	<b>473</b>
1. La heterogeneidad, una realidad del grupo clase en el aula hoy .....	473
2. ¿Qué significa la expresión “alumnos diversos”? .....	474
3. Clasificación de los “alumnos diversos” .....	476
<b><i>CAPÍTULO XI.....</i></b>	<b>479</b>

<b>ABANICO DE LA MULTICULTURALIDAD: ENFOQUES Y MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL .....</b>	<b>479</b>
1. Modelos del enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.....	483
1.1. Modelo Asimilacionista.....	483
1.2. Modelo segregacionista .....	485
1.3. Modelo compensatorio .....	486
2. Modelos del enfoque: hacia la integración de las culturas .....	486
2.1. Modelo de relaciones humanas y de educación no racista .....	486
3. Modelos del enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.....	488
3.1. Modelo de currículum multicultural.....	488
3.2. Modelo de orientación multicultural .....	489
3.3. Modelo de pluralismo cultural.....	492
3.4. Modelo de competencias multiculturales .....	493
4. Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural .....	493
4.1. Crítica a la educación centrada en las diferencias culturales.....	493
4.2. Modelo de educación antirracista .....	493
4.3. Modelo holístico.....	494
4.4. Modelo de educación intercultural .....	495
<b>II. “VARIABLES QUE CONFIGURAN EL PROYECTO: “EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE CALIDAD PARA SUPERAR EL FRACASO ESCOLAR, DERIVADO DEL HECHO ACTUAL DE VIVIR UNA SOCIO-CULTURA CAMBIANTE Y MULTICULTURAL”.....</b>	<b>496</b>
<b>CAPÍTULO XII .....</b>	<b>496</b>
<b>VARIABLES OPERATIVAS RELACIONADAS CON LOS EDUCANDOS DESDE LA OPTICA DE LAS EXIGENCIAS DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE CALIDAD PARA PARA SUPERAR EL FRACASO ESCOLAR, DERIVADO DEL HECHO ACTUAL DE VIVIR UNA SOCIO-CULTURA CAMBIANTE Y MULTICULTURAL.....</b>	<b>496</b>
1. Factores que determinan una educación intercultural de calidad para superar los fracasos en una sociedad pluralista .....	500
1.1. Educación intercultural, una realidad enriquecedora .....	502
1.1.1. Concepto de educación intercultural, rasgos, habilidades y competencias .....	504
1.2. Educación holística.....	505
1.2.1. Educación corporal: física, alimentaria, de higiene personal y del entorno global .....	507
1.2.2. Educación psíquica: psicomotriz, intelectual, ética, estética, técnica y tecnológica, afectiva, personalizada y existencial.....	509
2. Eficacia .....	513
3. Coherencia.....	514
4. La verdad.....	515
5. El profesorado: actitud, formación, conocimientos y autoridad en relación con la educación intercultural .....	520
6. Otros factores.....	523
7. Realidades de partida.....	524
8. Principios.....	535
9. Fines .....	543
10. Objetivos.....	544
11. Un Currículum abierto, flexible y contextualizado en relación con la educación intercultural con el fin de superar el fracaso escolar.....	546

<b>CAPÍTULO XIII.....</b>	<b>549</b>
<b>VARIABLES ORGANIZATIVAS RELACIONADAS CON LAS MEDIDAS DE SOLUCIÓN AL “FRACASO ESCOLAR”.....</b>	<b>549</b>
1. Medidas provenientes de la sociedad .....	551
2. Medidas provenientes de las Administraciones educativas: Ministerio de Educación Y Ciencia, Consejerías de Educación y Ayuntamientos .....	554
3. Medidas provenientes del centro escolar intercultural .....	560
3.1. Sentirse una comunidad educativa comprometida con las “Señas de Identidad del Centro”.....	561
3.2. Una comunidad educativa comprometida en hacer del Centro Escolar todo un ejemplo de estructura organizativa .....	562
3.2.1. Equipo directivo: director, jefes Estudio y Secretaria .....	567
3.2.2. Atender la diversidad de los alumnos.....	570
3.2.2.1. ¿Cómo atender la diversidad? .....	570
3.2.3. Departamento de Orientación.....	574
3.2.4. Tutoría: La Acción Tutorial en la Orientación Escolar .....	578
3.2.4.1. Disposiciones legales que regulan la tutoría .....	578
3.2.4.2. Importancia, funciones y tareas del tutor .....	580
3.2.4.3. El tutor en su acción orientadora está al servicio de la realización personal del alumno tutelado .....	586
3.2.4.4. El tutor: formación y perfil.....	588
3.3. Compromiso de corresponsabilidad de toda la comunidad educativa en que reine la disciplina y convivencia en el Centro, consideradas como valores nucleares del proceso enseñanza/aprendizaje en una educación intercultural de calidad .....	593
3.3.1. Sin disciplina resulta difícil enseñar, y aún más aprender.....	593
3.3.2. Origen del término disciplina y concepto de la misma .....	594
3.3.3. ¿Qué hacer para que reine la disciplina en el centro?.....	594
3.3.4. Crear en la práctica educativa un clima escolar intercultural, atendiendo la diversidad adecuadamente .....	596
3.4. Las técnicas de estudio, como medio para enseñar a “aprender a aprender”, supone “enseñar a pensar” .....	597
3.4.1. ¿Qué es eso de aprender a aprender?.....	598
3.4.2. ¿Qué son las técnicas de estudio?.....	600
3.5. Apertura del Centro a las Nuevas Tecnologías (NT): Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) .....	602
3.5.1. Métodos, medios o recursos didácticos y formas didácticas. ....	604
3.5.2. Las nuevas tecnologías (NT): las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).....	605
3.5.3. Ventajas e inconvenientes de la aplicación de las nuevas tecnologías.....	607
4. Medidas provenientes de la familia .....	609
5. Medidas provenientes del alumno .....	622
6. Medidas provenientes de los profesores.....	624
<b>CAPÍTULO XIV.....</b>	<b>631</b>
<b>VARIABLES VALORATIVAS RELACIONADAS CON LOS VALORES A ALCANZAR POR LOS EDUCANDOS.....</b>	<b>631</b>
1. Clarificación de los términos: principio, fin, objetivo, valor, virtud, hábito, actitud y norma .....	633
1.1. Clarificación .....	633
1.2. Relación.....	642
2. Educación en Valores: Concepto. Razones de su por qué. Posibilidad de la misma .....	643

2.1. Concepto.....	643
2.2. Razones de su por qué .....	644
2.3. ¿Es posible una educación moral?.....	648
3. Valores a alcanzar a lo largo de la vida no universitaria en la institución educativa, columna vertebral de la sana convivencia entre seres humanos. ....	649
4. Metodología a seguir para educar en valores .....	653
4.1. Cuestiones de principio .....	654
4.2. Métodos .....	655
<b>SÍNTESIS CLARIFICADORA: PROBLEMÁTICA. MEDIOS UTILIZADOS Y VARIABLES PARA SALIR DE DICHA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>660</b>
1. Problemática: ¿Cuál es origen de la heterogeneidad interindividual, grupal y social? ¿Qué modelo de educación responde más adecuadamente a las exigencias de una sociedad pluralista para superar el fracaso escolar? .....	660
2. Medio utilizado para despejar las incógnitas de los mencionados problemas: la investigación documentada reflexiva .....	662
3. Variables para salir de dicha situación problemática. ....	666
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>671</b>







## INTRODUCCIÓN

Nuestro punto de partida es que las cosas son lo que son, no lo que los sentidos nos dicen que son. Esta es la razón por la que partimos de que el conocimiento que tenemos de las cosas, no son exactamente las cosas mismas. El conocimiento de la cosas, pues, es distinto de esas mismas cosas. Varias son las razones: la primera, que los sentidos comenten errores y con determinada frecuencia nos engañan; segunda, que el conocimiento se hace dentro de nosotros, y las cosas están fuera de nosotros... es la llamada razón de la inmanencia-; y finalmente, por la diferente naturaleza que existe entre el conocimiento espiritual y los objetos materiales<sup>1</sup>.

En defensa de la experiencia como fuente de conocimiento, Hospers, J. sostiene en su obra “Introducción al Análisis Filosófico”, que los sentidos en el conocimiento del mundo físico no nos engañan, y por lo mismo los errores de percepción no nos vienen de los sentidos, sino de nuestros *juicios*. “Se cree comúnmente- dice Hospers- que la existencia de errores de percepción muestra que nuestros sentidos son falibles, pero sería más exacto decir que nuestro juicio es falible. En realidad nuestros sentidos no nos han engañado: hemos sido inducidos (sobre las base de nuestras percepciones sensoriales) a emitir juicios que posteriormente hallamos ser falsos; si hubiéramos suspendido el juicio- si no hubiéramos timado el burro por un caballo, no habría habido juicio error. El error es siempre de juicio, no de sensación”<sup>2</sup>.

Disentimos, al respecto, de Hospers. Pensamos, pues, que si emitimos juicios falibles es debido a que previamente hemos percibido las cosas no como realmente son, sino como le ha parecido a los sentidos que son. Los sentidos son, por lo tanto, los que perciben los datos de información, con los cuales la razón ha de hacer los juicios; juicios igualmente falibles, que por imperativo de la verdad, que impele al ser humano a su búsqueda, se han de hacer, si no se quiere ir hacia un mundo donde solo reine el silencio y el total desinterés por hallar la verdad, que es la razón natural del vivir y ser del hombre.

Conscientes de esa estricta realidad, vamos a realizar nuestra investigación mediante paseos, guiados con principios epistemológicos-metafísicos y antropológicos, para llevar a buen término nuestro objetivo que no es otro, en síntesis, que mostrar que el hombre es plural por su propia naturaleza. Es decir, el hombre es por sí el mismo pluralismo, la semilla del pluralismo interindividual, grupal y social; *germen constitutivo de la sociedad pluralista*.

---

<sup>1</sup> VILA CREUS, P. (1948) *Teoría del Conocimiento y Ontología*. Barcelona, Lumen, pp. 8-9

<sup>2</sup> HOSPERS, J (1984) *Introducción al análisis filosófico*. Madrid, Alianza Universal texto, P.162

Sociedad que demanda una educación intercultural de calidad acorde con las singularidades de su ser, como alternativa al fracaso escolar y sus efectos.

En esta primera parte, partiendo del presupuesto de que la “Naturaleza cosmológica”, entendida como conjunto de todas las cosas existentes en el Universo, es una realidad plural, nos proponemos como objetivo verificar dos cuestiones, a nuestro juicio de capital importancia. Primera, pesquisar, mediante una reflexión histórico-metafísica el concepto de “Naturaleza cosmológica”, como prueba del pluralismo que pensamos que es. La segunda cuestión a inquirir es la “naturaleza del ser humano” que se desenvuelve en el seno de esa Naturaleza cosmológica con un doble fin. Por una parte, para demostrar que en dicha naturaleza humana residen las raíces del pluralismo individual, grupal y social del hombre como sujeto social por factores endógenos (herencia genética, gestación influencia del seno materno, minusvalía psíquicas y enfermedades psicológicas) y exógenos (familia, escuela, barrio, grupos étnicos y sociedad global), ámbitos en los que tiene lugar la influencia de los pluralismos, que son objeto de estudio en la tercera parte, como son los culturales, ideológico-sociopolíticos, religiosos, sociolingüísticos y filosóficos-pedagógicos.

El pluralismo, pues, del ser humano surge de dos manantiales muy distintos entre sí. Uno, endógeno e inherente a la misma naturaleza humana; otro, exógeno a dicha naturaleza humana con rotunda y contundente incidencia en su configuración personal. Si el pluralismo endógeno es una realidad inherente a la naturaleza del ser humano, generado por la misma naturaleza humana, y el exógeno le adviene del mundo en que se desenvuelve dicho ser humano, éste es, pues, por sí mismo pluralismo. Por ello, demanda de forma natural un respecto a sus convicciones más profundas, solícita de la tolerancia de los otros hasta donde sea posible. Cuando resulte imposible dicha tolerancia, porque atente a la concepción de la vida y del mundo de los demás y la misma convivencia, exige que el respeto sea un don apreciado y practicado.

Es evidente, por tanto, que la obra educativa debe estar en función del concepto que se tenga de la naturaleza del hombre, así como de la sociedad en que está inmerso, de su fin o destino. Si el hombre es plural, y la sociedad que constituye éste lo es también, la acción educativa debe actuar respetando dicha pluralidad, hacer lo contrario es atentar contra la naturaleza humana y contra la misma sociedad.

Por otra parte, también nos proponemos demostrar que la “sociedad natural” es la “sociedad pluralista” en la medida que responde más fielmente a la condición consustancial

del ser humano. Por el contrario, la sociedad única, cerrada, monolítica o uniformista es antinatural, y por lo mismo, contradice per se la naturaleza humana.

Realizadas dichas demostraciones, deducimos que la educación ha de ser plural e intercultural, con el fin de sintonizar con los acordes de la naturaleza humana y con la “sociedad pluralista” que reiteramos, constituye éste.

Atentos, pues, a estas peculiaridades de la sociedad y la educación, dedicamos la tercera parte a diseñar un **“Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para Superar el Fracaso Escolar, Derivado del Hecho Actual de Vivir una Socio-Cultura Cambiante y Multicultural”**. Para ello, nos dedicamos a investigar el Fracaso Escolar, sus causas y sus efectos (Capítulo VIII) con el fin de averiguar las medidas de solución más óptimas. Nos ocupamos de investigar y analizar el ser de la sociedad plural de nuestra España hoy (Capítulo IX). Estudiamos y analizamos meticulosamente la heterogeneidad de la sociedad educativa en sus aulas, en el significado de alumno diverso y en su tipificación (Capítulo X). Investigamos el abanico de la multiculturalidad: enfoque y modelos de educación multicultural e intercultural (Capítulo XI) para averiguar el modelo que más se adecua a la demanda educativa de la sociedad plural de España hoy. Indagamos sobre las variables operativas relacionadas con los educandos desde la óptica de las exigencias de la educación intercultural para superar el fracaso escolar, derivado de vivir en una socio-cultura cambiante y multicultural (Capítulo XII). Investigamos y reflexionamos sobre las variables organizativas relacionadas con las medidas de solución con el fin de superar el fracaso escolar (Capítulo XIII). Finalmente, nos ocupamos del estudio y análisis de las variables valorativas relacionadas con los valores alcanzar por los educandos, desde la perspectiva de que dichos valores son la base su formación humana (Capítulo XIV)

Tratamos, por tanto, adoptando una actitud realista, de exponer los diversos pluralismos que consideramos más significativos, por tener mayor presencia en la educación.

El educador -padres y profesores- debe conocer, si quiere que su acción educativa sea consecuente y lúcida, los diversos pluralismos que toda “sociedad pluralista” admite en el seno de su ser. El pedagogo, estudioso de las ciencias de la educación, no solo debe conocer, sino que debe hacerse cargo, mediante profundas reflexiones críticas, de los diversos pluralismos que concurren e interactúan en el ser de la educación. Hacerlos objeto especial de su reflexión para dilucidar todo aquello que presentándose como positivo lo sea realmente, y, por lo mismo, lo acoja y lo comunique a los que tienen la responsabilidad de educar.



## ***PROLEGÓMENOS***

### **1. Argumentos que justifican la elección de esta investigación**

En el inicio de mi docencia, en La Escuela Agraria de Tomelloso, septiembre 1970, quedo sorprendido de la heterogeneidad que se da en los grupos- clase. Un hecho escolar altamente difícil de evitar, dado que por mucho que se afinen los criterios psicopedagógicos para lograrlo, nunca se consigue el milagro.

Por esta razón, pues, manifiesto que desde mi primer curso de mi carrera docente, 1970-1971, hasta el actual 2010-2011, independientemente del ratio del grupo-clase, la *heterogeneidad interindividual, grupal y social* ha estado siempre presente en mi acción pedagógica como una constante de preocupación. Claro, se trataba de una heterogeneidad basada en la capacidad mental, hábitos y voluntad de trabajo, conocimientos escolares, estado de salud, colaboración, economía y cultura de las familias, regularidad en la asistencia, interés por el aprendizaje académico, motivación, atención, comportamiento, receptividad, etc., y en la que los centros nacionales estaban tipificados en normales y especiales. En los normales asistían los alumnos con un cociente intelectual que oscilaba entre algo menos de 85 y más 110; los especiales, por el contrario, estaban para atender a los alumnos infradotados, bien mental, sensorial o motórica.

Estamos hablando, claro está, de la década de los setenta, en la que las clases había un alumnado, reflejo de la llamada sociedad tradicional o preindustrial: de una misma nacionalidad, con un mismo idioma, una misma raza, unas mismas creencias y unas mismas costumbres. Eran, por tanto, grupos de alumno sin conflictos ni diferentes culturas. Las clases se impartían con normalidad, y la disciplina de los alumnos se desenvolvía dentro de los cauces del respeto, aprecio, estima y valoración del profesor, al que se trataba de usted, era don... y se ponían de pie al pasar su profesor a clase. Eran, pues, otros tiempos.

Todo esto, va siendo objeto de reflexión personal. Todo esto, va generando en lo más adentro de mi mismidad personal qué hacer con mi quehacer educativo y metodológico para que aborde adecuadamente los requerimientos de mis alumnos. Se va despertando, pues, en mi un sentimiento e inquietud de lo social en relación con una adecuada educación que evite lo más posible el número de suspensos, es decir, el llamado fracaso escolar. Es la razón por la que me decido en 4º de Pedagogía 1975-76 cursar, como materia optativa, Pedagogía Social con D. Anselmo Romero Marín. Fue una asignatura que hice con mucho interés. La verdad es que aprendí bastante. Por primera vez oí la expresión “pluralismo social” al tratar de las clases

sociales, expresión que reforzó mi interés por indagar las diferencias interindividuales de los alumnos. Desde entonces se convierte en objeto de mis reflexiones, pero sin pensar en convertirlo en mi tesis.

Me llama la investigación, esta es la razón por la que en el curso 1978-79 realizo y defiendo la Tesina: ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE LA DISLEXIA EVOLUTIVA ESCOLAR DESDE LOS 6 a 11 AÑOS” con el objetivo de averiguar las dificultades de aprendizaje de los alumnos y dar explicación, en parte, a la heterogeneidad mostrada por los alumnos en clase. Está claro que el “pluralismo social” como tal queda, aparentemente, lejos de mi investigación, pero es precisamente investigando en esta Tesina cuando descubro, entre otras muchos factores, que la “percepción” es una de las raíces más frecuentes de la mayoría de las dificultades de aprendizaje, a igual que también lo es del pluralismo que tenía reservado dentro del repertorio de mi léxico.

En el curso 80-81 asisto como oyente al curso Monográfico de Doctorado impartido por el mencionado catedrático Doctor D. Anselmo Romero Marín “Educación en una sociedad plural”. Es cuando definitivamente, tras las debidas reflexiones, me decido por proponerle al Catedrático Don Anselmo Romero Marín la dirección de la presente tesis titulada: “EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD PLURALISTA”.

Son unos años en los que las cosas han cambiado mucho en España. La inmigración se va mostrando como algo que puede ser una realidad a pocos años vista. En estos años, 1982, tuvimos en el centro escolar varios alumnos afganos, de algunos de los cuales fui profesor, y de otros, profesor-tutor, durante algunos cursos. Es el inicio, a nivel docente, de un grupo-clase plural por diversidades étnicas. Dejo, pues, de ser profesor, en lo que respecta a factores exógenos del alumno, de una sociedad homogénea, y paso a serlo de una sociedad pluralista: alumnos de dos nacionalidades- española y afgana- con dos idiomas, dos tipos de sentimientos religiosos, dos etnias, dos tipos de creencias y de costumbres. En resumen, dos tipos de culturas diferentes, a las que la institución escolar tiene el deber, según derecho inalienable de los alumnos, de responder con una educación acorde con las singularidades de los alumnos matriculados en el centro.

Motivado doblemente, pues, por una parte no dejo de pensar en la tesis que le he propuesto llevar a cabo a D. Anselmo Romero Marín; y por otra, movido por la situación pluralista de las clases en las que tengo que impartir mi docencia, decido inscribir el 06-02-1982 la tesis “**Educación en una Sociedad Pluralista**” bajo la dirección del ya mencionado catedrático doctor D. Anselmo Romero Marín.

El movimiento de esta sociedad pluralista, multicultural, multiétnica y multilingüística no para, cada día va en aumento. Es ya una confirmación de lo que decía el periódico ABC allá por el 86, “El Comité Económico y Social de La CEE ha hecho público un informe sobre la situación demográfica en la Comunidad, entre otras cosas, sobre las siguientes cuestiones:

1. Se hará necesaria la mano de obra extranjera.
2. La fecundidad baja tiene graves consecuencias de orden económico y político para La CEE.
4. La inmigración de Asia y África ocasionará problemas de inserción de etnias y culturas muy diferentes.
5. El coste de las personas de edad avanzada tendrá efectos macroeconómicos muy diversos.
6. La política migratoria no es una alternativa válida a largo plazo.
7. Se deben potenciar todos los valores de solidaridad
8. La competitividad de las empresas gravemente amenazadas.

Repito, empiezo, en el inicio de la década de los setenta, mi docencia con grupos-clase heterogéneos en el seno de una sociedad tradicional y una década posterior continuo siendo profesor de grupos-clase mucho más heterogéneos en cuanto que las diferencias son más numerosas como corresponde a toda sociedad abierta, democrática, pluralista como es actualmente la española.

Esta es la realidad de mi situación profesional. Nadie es inmune a los factores que interactúan en las circunstancias en las que vive el ser humano. Yo, no soy una excepción, y, profesionalmente, me encuentro con un hecho docente que empieza a inquietarme, a ser semilla de dudas, numerosos interrogantes acerca de mi quehacer educativo-didáctico.

La diversidad de los alumnos por factores endógenos (herencia genética) y exógenos (influencia del seno materno, familiar y social) es una realidad, y la diversidad de los alumnos en una sociedad pluralista es aún mayor, puesto que hay que añadir los alumnos diferentes por factores exógenos, con demandas de respuestas urgentes para evitar sin demora cualquier tipo de fracaso escolar ¿Qué hacer? ¿Dónde está realmente, y en última instancia, la raíz del pluralismo individual del alumno y del grupo clase? ¿Cómo abordar adecuadamente el desafío que supone la sociedad pluralista y multicultural hoy? ¿Se adecua la educación que estamos impartiendo hoy a esas singularidades y pluralismo social que constituye cada uno de los alumnos el grupo-clase que hay en el aula? ¿Qué hay de común, si es que lo hay? ¿Cuál es el



modelo educativo más adecuado a las exigencias de esta sociedad abierta, plural, democrática y multicultural?

Lo común es que todos los alumnos, como personas que son, tienen derecho a ser educados sin discriminación alguna, mediante una educación personalizada que le dignifique, desarrolle su personalidad y libertad, así como las habilidades psico-sociales necesarias para la consecución de ese valor supremo cual es la felicidad, fin en definitiva de la educación; lo común es su racionalidad.

En la década de los noventa los procesos migratorios experimentan una significativa metamorfosis, económica y social. Nuestra sociedad, reiteramos, es una sociedad pluralista, multicultural, multiétnica y multilingüística. Y dicho encuentro multi-racial crean “problemas de adaptación, no sólo en la minorías inmigrantes, sino en las mayorías propias de este país, que debe aprender a convivir en una realidad multicultural”<sup>3</sup>. En esta década de los noventa, entra en vigor la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 30 de octubre de 1990. Los alumnos de integración se incorporan a las aulas de los centros escolares normales. La inmigración es un fluir permanente. Las aulas van dejando de ser nacionales y pasando a la categoría de multinacionales o internacionales. La heterogeneidad se va multiplicando día a día, curso tras curso: alumnos de integración, alumnos de diferentes países con diferentes culturas e idiomas y diferentes niveles de conocimientos.

Nos encontramos en el 2008 y la inmigración se hace imparable, y como consecuencia de ello nos encontramos con una sociedad cada vez más pluralista y unos grupos clases cada vez más diversos. Hoy, pues, los Centros de Educación van siendo más multinacionales. En ellos hay de todas las nacionalidades: marroquíes, colombianos, ecuatorianos, peruanos, cubanos, polacos, chinos, rumanos...

El clima de las clases ha cambiado. La heterogeneidad se ha multiplicado muy significativamente por una gran variedad de factores de orígenes diversos.

La realidad de los centros escolares hoy es un tanto deprimente: alumnos indisciplinados, la violencia escolar es una realidad cotidiana, los conflictos, pues, escolares se están perfilando como una realidad escolar, la autoridad del profesor está bajo mínimos.

La tesis, que como ya he dicho fue inscrita el 6-II de 1982, no dejó nunca de ser mi objeto de reflexión, cualquier lectura lo hacía pensando en ella. Pero por razones varias queda

---

<sup>3</sup> ALONSO HERNÁNDEZ, E. Y OTROS (1999) *La educación intercultural como educación para la tolerancia*. Trabajo dirigido por el Catedrático José Ángel López Herrerías de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

paralizada hasta hoy en el que decido con la misma razón e ilusión que ayer, aunque con alguna más experiencia profesional, llevarla a su término.

## **2. Planteamiento de la tesis: objetivos e hipótesis de trabajo**

Es obvio, que toda tesis doctoral implica, entre otras cosas, dos ideas muy concretas: la primera, *comprometerse a llevar a cabo la investigación que supone su desarrollo*, siguiendo las directrices de la *idea formulada en la “hipótesis de trabajo”* para la consecución de sus **objetivos**; la segunda, llevar a cabo su *esclarecimiento* mediante argumentos rigurosamente científicos, siguiendo las exigencias de rigor y coherencia de la tesis en todo su proceso, hasta llegar a su exhaustiva verificación que le permita poder confirmar la validez de la misma.

**Hipótesis de trabajo: “EN EL SENO DE UNA REALIDAD QUE ES PLURAL, COMO PLURAL ES LA REALIDAD, SE DESENVUELVE LA SOCIEDAD PLURALISTA DE NUESTRA ESPAÑA HOY, GENERADA POR EL MISMO SER HUMANO, QUE DEMANDADA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ACORDE CON LAS SINGULARIDADES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA PROPIA IDENTIDAD PERSONAL, COMO MEDIDA DE SOLUCIÓN, ENTRE OTRAS, AL FRACASO ESCOLAR Y SUS EFECTOS”.**

La educación no debe actuar, pues, de espaldas a esta realidad del ser humano, ni a esta realidad de la sociedad plural de España hoy respecto a su multiculturalidad. Y por lo mismo, la educación debe estar muy atenta a los desafíos de esta realidad social y a las peculiaridades y demandas del ser humano constitutivo de esta sociedad diversa, que exige una acción educativa adaptada a su diversidad con el objetivo de ir caminando cuanto dure su escolaridad con la debida satisfacción por el bien que le reporta la adquisición gradual de los conocimientos del programa escolar obtenidos con resultados satisfactorios, lejos, pues, del grupo de los fracasados escolares.

Para su desarrollo, además de aportar mis experiencias obtenidas a lo largo de mis cuarenta y un años de docencia, investigaré, haciendo cuantas excursiones sean necesarias, los complicados campos del pensamiento filosófico, pedagógico, histórico, legislativo didáctico-metodológico hasta llegar a la raíz de las cuestiones objetos de mis reflexiones.

**Tres son los objetivos**, como tres son las partes concebidas en la tesis, que nos proponemos:

**El primer objetivo**, al que se dedica a la primera parte de la tesis, es verificar que la realidad es plural, como plural es la realidad. Y que por lo mismo, “Naturaleza Cósmica” es plural, como plural es el ser humano, que mora en ella, por factores endógenos (herencia genética e influencia del seno materno).

**El segundo objetivo**, al que se dedica la segunda parte, se concreta en la en el análisis de los factores y exógenos, como son los culturales, sociolingüísticos, ideológicos-sociopolíticos, religiosos y filosóficos-pedagógicos; constitutivos, igualmente, de la heterogeneidad interindividual, grupal y social.

**Y tercer objetivo**, objeto de la tercera parte, es diseñar el “Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para superar el fracaso escolar y sus efectos, derivado del hecho actual de vivir una socio-cultura cambiante”.

Veamos:

### ***PRIMERA PARTE***

***Investigación de que la realidad es plural, como plural es la realidad; así como de los fundamentos del pluralismo antropológico generado por el ser humano, debido a factores endógenos y exógenos del mismo (principio epistemológico y antropológico).***

Es una parte dedicada a la clarificación de que la realidad es plural, como plural es la realidad; así como a la clarificación conceptual acerca de los fundamentos del pluralismo que consideramos generado por la misma naturaleza del hombre, constitutivo de la sociedad pluralista en la que vive. Por consiguiente, en esta primera parte, partiendo del presupuesto de que la “naturaleza cósmica” entendida tanto en sentido amplio como restringido es una realidad plural, nos proponemos verificar dos cuestiones, a nuestro juicio de capital importancia. La primera, examinar, mediante una reflexión histórico-metafísica, el concepto de “naturaleza cósmica” como prueba del pluralismo que pensamos que es. La segunda cuestión a inquirir es la “*naturaleza humana*” con un doble fin. Por una parte, para demostrar que en él residen las raíces del pluralismo debido a factores endógenos (herencia genética e influencia del seno materno en que se halla durante su estancia en él) y exógenos: factores recibidos desde que es bebé del medio familiar y social en que se va desarrollando (Culturales, religiosos, ideológicos sociopolíticos, lingüísticos y filosóficos –pedagógicos).

Si el pluralismo es una realidad endógena e inherente al mismo ser humano, engendrado por su misma naturaleza, éste es por si mismo una unidad plural, y por ello, demanda de forma natural un respeto a sus convicciones más profundas, solícita de la tolerancia de los otros hasta donde sea posible. Cuando resulte imposible dicha tolerancia, porque atente a la concepción de la vida y del mundo de los demás, exige que el respeto sea un don apreciado y practicado.

Es evidente, por tanto, que la obra educativa debe estar en función del concepto que se tenga de la naturaleza del hombre y de su fin o destino. Si el hombre en lo más adentro de sí desde su concepción, evolutiva y contextualmente, es plural individual y socialmente, la acción educativa debe actuar respetando dicho pluralismo, hacer lo contrario es atentar contra la naturaleza humana.

Por otra parte, también nos proponemos demostrar que la “sociedad natural” es la “sociedad abierta”, la “sociedad pluralista”, en la medida que responde más fielmente a la condición consustancial del ser hombre. Por el contrario, la sociedad única, cerrada, monolítica o uniformista es antinatural, y por lo mismo, contradice per se la naturaleza humana.

Realizadas dichas demostraciones, deducimos que la educación ha de responder a las demandas requeridas, implícitas y explícitas, de esa sociedad plural y multicultural, con el fin de sintonizar con los acordes de la naturaleza del hombre y con la “sociedad plural” que constituye éste, y aminorar al máximo hasta su extinción el fracaso escolar y los efectos del mismo a través de una educación intercultural dentro de las aulas de los centros educativos.

## ***SEGUNDA PARTE***

### **Exposición de los factores exógenos al hombre, constitutivos de la sociedad pluralista española hoy, que más demandan una educación acordes con las exigencias individuales y sociales de la persona del alumno**

En esta segunda parte, nos proponemos hacer una clarificación conceptual de cuantos factores exógenos al hombre inciden en su pluralismo interindividual, grupal y social en cuanto miembro constituyente de ésta. Evidenciamos, pues, que no hay un único “concepto de la realidad”, sino múltiples; que no hay una “cultura”, sino múltiples; que no hay solamente una “ideología sociopolítica”, sino múltiples; que no hay una “religión” sino

múltiples; que no hay una “filosofía de la educación”, sino múltiples; que la sociedad no es homogénea, sino heterogénea en cuanto a sus clases, etnias, nacionalidades, cultura, ideología, creencias religiosas, etc; que no hay una “pedagogía”, sino múltiples, en cuanto cada una se inspira en una concepción de la realidad del hombre, de mundo y de la vida, en una concepción de la cultura, en una ideología sociopolítica, en una religión, en una determinada filosofía, en una determinada ética, etc.

Por tanto, en esta segunda parte, siguiendo nuestro hilo conductor, y dando por demostrado a través de la primera parte, que los pluralismos son originados intrínsecamente por la misma naturaleza del hombre y por la influencia del medio materno (tabaquismo, alcoholismo, agitaciones maternas por contextos perturbadores familiares, etc), exponemos los factores exógenos al hombre como son los pluralismos culturales, ideológicos sociopolíticos, religiosos y filosóficos – pedagógicos, que más inciden, a nuestro juicio, en el educando como individuo y como miembro de una sociedad plural, y que más demandan nuevas respuestas educativas en pro a un rendimiento plenamente satisfactorio por parte del alumno como alternativa al fracaso escolar.

Igualmente, exponemos nuestras reflexiones en torno al “pluralismo pedagógico”. El fin no es otro que hacer ver que dichos pluralismos son una realidad que deben tener en cuenta los politólogos, filósofos, educadores – padres y profesores- pedagogos y demás pensadores si quieren, de verdad, hacer de la sociedad pluralista una comunidad donde la convivencia sea una total realidad al estar basada en la “verdad”, así como en la verdad existencial.

El educador y el pedagogo tienen hoy el deber de responder a los desafíos de nuestra época histórica, que han hecho de España un país de inmigración, multicultural y multiétnico, con todo lo que ello implica. Tienen, por lo tanto, que estar a la altura que demanda nuestro presente y futuro, madurando su propia pedagogía, con la cual ha de dirigir toda “acción educativa”. Se trata, en resumen, de elaborar un proyecto educativo con garantías de futuro. Con el debido rigor, intentamos evidenciar la conveniencia de asumir lo coincidente como aquello que supera todo pluralismo.

Respecto a los principios divergentes, pretendo darlos a conocer con la mayor precisión e intento hacer evidente a los ojos de la mente humana la conveniencia de que sean respetados, no sólo por la condición de divergentes, sino porque responden notablemente a los requerimientos de aquellos otros grupos sociales que tienen otra concepción de la vida y del mundo.

Las razones que me han llevado por la presente tesis en cuestión han sido, pues, de índole personal y circunstanciales. Personal, pienso que puedo prestar un buen servicio, en primer lugar a mi mismo, satisfaciendo mi inquietudes intelectuales aclarando mis dudas, que son muchas; y, en segundo lugar, a los demás, y muy especialmente a los hombres dedicados a la educación – profesores- y a los dedicados a la reflexión sobre ésta, los pedagogos.

Circunstancialmente, el hecho de vivir en una época histórica en las que las democracias pluralistas se presentan como una norma de vida, y en la que España democrática, se ha convertido en un país de inmigración en el que los centros docentes son hoy verdaderos centros internacionales en cuanto es una realidad cotidiana la pluralidad de sus alumnos, pues, en ellos hay alumnos de las más variadas nacionalidades: marroquíes, ecuatorianos, chinos, colombianos, peruanos, filipinos, rumanos, polacos cubanos, argentinos, búlgaros, portugueses, ucranianos, dominicanos, etc.

Es necesario, a igual que buscar un ciudadano educado en el respeto a los demás, con independencia de cual sea su pensamiento que el pedagogo de nuestros días sea conocedor, no solamente de su pedagogía aceptada por convicción, sino de aquellas otras que se presentan como las únicas verdaderas, como las ideales, arrogándose la exclusividad del pensamiento progresista, la creación del hombre nuevo y la salvación de éste. Y lo más peculiar de ellas, es que se presentan al lector con una terminología demagógica y manipulante, mediante la cual enmascaran la verdadera intencionalidad, que no es otra que hacer proselitismo político. El pedagogo debe preocuparse por conocer con sentido crítico las condiciones sociales y científicas, y los cambios históricos que dieron lugar a dicha concepción pedagógica, y las analogías y diferencias de ésta con las que él comparte por convicción personal. Debe, igualmente, defender su pedagogía con la autoridad que supone la sólida preparación y la convicción firme en una concepción de la vida y del hombre. Concepción que le llevará a diseñar un **“Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para superar el fracaso escolar, derivado del hecho actual de vivir una socio-cultura cambiante y multicultural”**.

### ***TERCERA PARTE***

**El hombre, como raíz generadora de toda sociedad pluralista y multicultural, demanda una educación intercultural, como medida de solución, entre otras, al fracaso escolar y sus efectos, acorde con las singularidades psicopedagógicas y culturales definidoras de su identidad personal**

En esta tercera parte analizaremos, adoptando una actitud comprometida con los dictámenes estrictamente científicos de todas las claves esenciales y desde nuestra experiencia, tanto a nivel didáctico metodológico como respecto del perfeccionamiento del profesor, cuantas estrategias, habilidades, perfiles y recursos sean necesarios para elaborar un ***“Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para superar el fracaso escolar, derivado del hecho actual de vivir una socio-cultura cambiante y multicultural”***.

Hoy, más que nunca, determinado por la realidad del contexto de nuestra sociedad pluralista, necesitamos responder a cuantas demandas educativas tenemos en el tapete humano de nuestras aulas, con una educación de calidad, analizando cuantos factores, que son muchos, incidan y contribuyan a la misma.

### **3. Metodología**

El método de la investigación, sea cual sea su tipo, es uno: *el método científico*. Pero dicho método por si solo no es suficiente; necesita, si se aplica con el rigor que demanda, de otros acordes con las exigencias de la ciencia a la que pertenece el tema objeto de investigación. Desde la consideración que requiere, por tanto, las peculiaridades del tema objeto de nuestra investigación documental reflexiva los métodos más adecuados son: *el intuitivo, intelectual discursivo, lógico deductivo, lógico inductivo, analítico, sintético, Delphi*. Es, pues, evidente que la presente Tesis Doctoral va tener como alimento básico no solo asiduas lecturas, sino también, hasta un nivel del que yo mismo ni seré consciente, de toda mi experiencia personal desde que empecé, hace mas de cuarenta años y un años, la docencia, y de las conversaciones con profesionales experimentados que estén dispuestos a aportar sus conocimientos acordes con el tema puntual objeto de investigación y desarrollo.

Atentos a todos los requerimientos de la investigación, vista en su globalidad, apreciamos que, además de una apropiada metodología, requiere fuentes de información; fuentes que dependen del tipo de investigación; y que al tratarse, reiteramos, de una investigación documental reflexiva, las fuentes más adecuadas son las de documentación: documentos, bibliografía, periódicos, revistas, biografías y páginas webs, así como cuantas conversaciones veamos necesarias mantener con profesionales experimentados que se presten a ellas, de la que tendremos la información pertinente para lo obtención de datos y tratamiento puntual del tema objeto de investigación.

La revisión exhaustiva de documentos, bibliografías, periódicos, revistas, biografía, páginas webs que se refieran al tema objeto de investigación de cada parte, la haremos siguiendo cada una de las partes de que consta la tesis, y siguiendo los métodos reseñados y los pilares que mantienen la esencia de lo que realmente es investigar.

“Investigar es realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar nuestros conocimientos sobre una determinada materia” (DRAE). La investigación científica viene a ser, por tanto, ese conjunto de pasos que dirigen a la búsqueda de conocimientos mediante la aplicación de una metodología. La metodología es el instrumento que enlaza al sujeto investigador con el objeto de la investigación. Sin metodología se hace casi imposible llegar a la lógica del conocimiento científico.

“A.S. Barr – según Gilber De Landsheere- ha definido la investigación pedagógica, en sentido lato, como “todo esfuerzo sistemático por comprender, provocado por una necesidad o dificultad de la que se ha tomado conciencia, aplicado al estudio de un fenómeno complejo cuyo interés trasciende las preocupaciones personales e inmediatas, y en el que el problema se presenta planteado en forma de hipótesis”<sup>4</sup>.

Es evidente, que cada ciencia demanda, en congruencia con su propia doctrina y sus propios principios, sus propios métodos. No es menos evidente, por simple deducción, que el método a seguir en un trabajo de investigación está en función de la naturaleza del tema puntual de dicha investigación. No es lo mismo una tesis sobre Historia, que otra sobre Pedagogía. Igualmente, no es lo mismo desarrollar una tesis, dentro del campo de las ciencias de la educación, sobre dislexia que sobre “Educación en una Sociedad Pluralista”, título de nuestra Tesis Doctoral.

Por la propia naturaleza, pues, de nuestra Tesis: “*Educación en una Sociedad Pluralista*”, que trata de investigar, siguiendo los cauces marcados por nuestra “**Hipótesis de trabajo**, primero, *que la realidad es plural, como plural es la realidad; segundo, que el hombre en su misma naturaleza anida las raíces generadoras del pluralismo subjetivo y objetivo*, así como por la misma incidencia de factores exógenos como son los pluralismos culturales, religiosos, ideológicos sociopolíticos, lingüísticos etc.; y, tercero, *que dicha sociedad pluralista y multicultural demanda una educación intercultural*, acorde con las

---

<sup>4</sup> DE LANDSHEERE, G. (1971) *La Investigación Pedagógica*. Bs.As, Edit. Ángel Estada y Cia. p. 3



singularices de su identidad personal, como medida de solución al fracaso escolar y sus efectos.

Además, dicha **hipótesis de trabajo**, lleva implícito el problema teleológico de la educación en una sociedad plural, y de la perfección a la que está llamado el hombre en aras a una mayor felicidad, los métodos de orden empírico resultan insuficientes para abordar plenamente el estudio de tales problemas, ya que los problemas de la primera y segunda parte, en razón as sus propios objetivos, son de naturaleza radicalmente filosófica, que demanda, por lo mismo, metodología filosófica.

Pues, “el mismo problema del ser de la educación, en cuanto actividad humana, no puede tener una solución completa en el terreno de los hechos, porque la experiencia es incapaz hablar algo acerca del *“sentido” de las cosas y de las acciones*”<sup>5</sup>.

Las cuestiones de la primera y segunda parte, pues, son de índole filosóficas, razón por la que vamos a investigar con métodos filosóficos. “Su propio método por excelencia – dice García Morente<sup>6</sup>– no es otro que la *“intuición intelectual”*, con lo que estamos de acuerdo. Con este método, pues, nos proponemos dilucidar y captar la realidad de cuantos objetos demande nuestra tesis para comprobar si pueden ser confirmados como válidos para que figuren en el contenido de la misma. Valiéndonos, pues, de la *“intuición intelectual*, iremos dando los pasos necesarios hasta penetrar en la esencia de la verdad de las cosas objeto de análisis. Y lo haremos ciéndonos al *método intuitivo* para captar con una sola visión directamente la realidad de la verdad o del objeto si ello es posible; o *recurriendo al método discursivo*, discurriendo dialécticamente cuanto sea necesario en la idea, realizando tantos actos mentales y esfuerzos sucesivos de conocimiento sean convenientes hasta llegar por completo a la realidad del objeto y por consiguiente obtener, de esta manera, el concepto. No iremos, pues, directamente al objeto, pasearemos alrededor de él, lo consideraremos y contemplaremos desde cuantos puntos de vista sea necesario hasta llegar al concepto.

Nos es imprescindible, por tanto, recurrir a la *“especulación racional”* que supone ser el *método intelectual discursivo*”. Con éste vamos a ir investigando todo cuando se nos presente a nuestra mente. Someteremos, pues, al análisis conceptual todas aquellas ideas, así como las fuentes de las mismas, que previamente consideremos válidas para configurar nuestra tesis. Y si tras el análisis, verificada su validez, las incluiremos al cuerpo contextual de la misma, de manera sintética formando cuerpo significativo.

---

<sup>5</sup> GARCÍA HOZ. V (1970) *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid, Riapl. p. 52-53

<sup>6</sup> GARCIA MORENTE, M (1969). *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Bs. As., Losada. p. 28

Cumpliendo con las exigencias de dichos métodos- *Método intuitivo*, *Método intelectual discursivo*- nos proponemos tomar de todas las nociones, mediante el *método lógico deductivo*, las consecuencias o deducciones más valiosas contenidas en las mismas. Desbrozaremos cuantas confusiones nos salgan al encuentro, utilizaremos cuantos juicios de expertos nos sean valiosos para obtener un consenso de opiniones informadas- *Método Delphi*- y revisaremos las opiniones más importantes vertidas acerca del tema que nos ocupa. Porque la originalidad, en Pedagogía como en las demás ciencias, viene a ser, generalmente, la originalidad de los demás puesta apunto en el pensamiento de cada uno.

Sabemos que una visión cristiana del hombre, de Dios y del mundo supone un punto de vista distinto al que tiene un racionalista o un materialista. Pero ello, no obsta para que en el recorrido de nuestra investigación no nos impongamos, por exigencias de la misma tesis, no dudar ni descalificar todo. Vamos, por el contrario, mediante una reflexión dubitativa y crítica, como corresponde a toda especulación racional, a asumirlo.

Nos adherimos a Pemartín en su idea de “sería vano, insincero e imposible pretender hacer tabla rasa de todo lo aprendido de las grandes mentalidades que nos precedieron, sea cual fuera la fuerza de su creación de las nuestra”<sup>7</sup>.

Reiteramos, mediante una reflexión dubitativa y crítica, vamos, por el contrario, a asumirlo todo en cuenta dado. Pues, todo cuanto se nos manifieste tendrá algo de verdad, y por lo mismo lo someteremos a las exigencias del *método analítico*, haciendo, primero, un análisis riguroso; y después a las del *método sintético*, sometiéndolo al rigor de la síntesis, y, tras la adecuada deducción e inducción (*Método lógico deductivo*, *Método lógico inductivo*) o viceversa, sólo lo consideraremos falso en la medida que el filósofo, ideólogo, pedagogo que estemos tratando le atribuya otra significación real que lo que le corresponda, desde nuestro punto de vista, que aspiramos sea objetivo, como así nos lo hemos prometido.

Pensamos que la verdadera tarea del pedagogo crítico no es minimizar o distorsionar las ideas o verdades del otro, por el simple hecho de que es el otro el que defiende otra concepción pedagógica, sino llegar a descubrir la realidad verdadera, haciendo irreal aquella amarga frase de J.L. Rousseau: “No existe sabio que deje preferir la mentira inventada por él a la verdad descubierta por el otro”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> PEMARTÍN, J. (1941) *Introducción de la Filosofía de lo Temporal*. Madrid, Espasa-Calpe.

<sup>8</sup> Citado poro Ramón y Cajal.S (1963) en *Tónicos de la Voluntad*. Madrid, Colección Austral Espasa –Calpe, p.24

Respecto a la investigación de la tercera parte: elaborar “*Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para superar el fracaso escolar, derivado del hecho actual de vivir una socio-cultura cambiante y multicultural*”, nuestra investigación documental reflexiva se cimentará en la observación meticulosa de mi experiencia personal y de las fuentes obtenidas en la indagación y en cuantas investigaciones experimentales haya sobre los aspectos que reseñe como un aspecto determinante de mejora de la educación con el fin de acabar con el fracaso escolar y sus efectos que lo avalen.

Pretendemos, pues, ser objetivos y considerar e integrar todo lo que haga referencia a los objetivos específicos de nuestra tesis. Excluir por el simple hecho de pertenecer a otra ideología pedagógica con la que nos identifiquemos, pensamos que no es serio ni científico. Y ello, menoscabaría el rigor que valida todo tema científico e invalidaría por sí el objetivo de la tesis.

## PRIMERA PARTE

### INVESTIGACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS DEL PLURALISMO ANTROPOLÓGICO GENERADO POR EL SER HUMANO, DEBIDO A FACTORES ENDÓGENOS Y EXÓGENOS DEL MISMO (PRINCIPIO EPISTEMOLÓGICO Y ANTROPOLÓGICO)

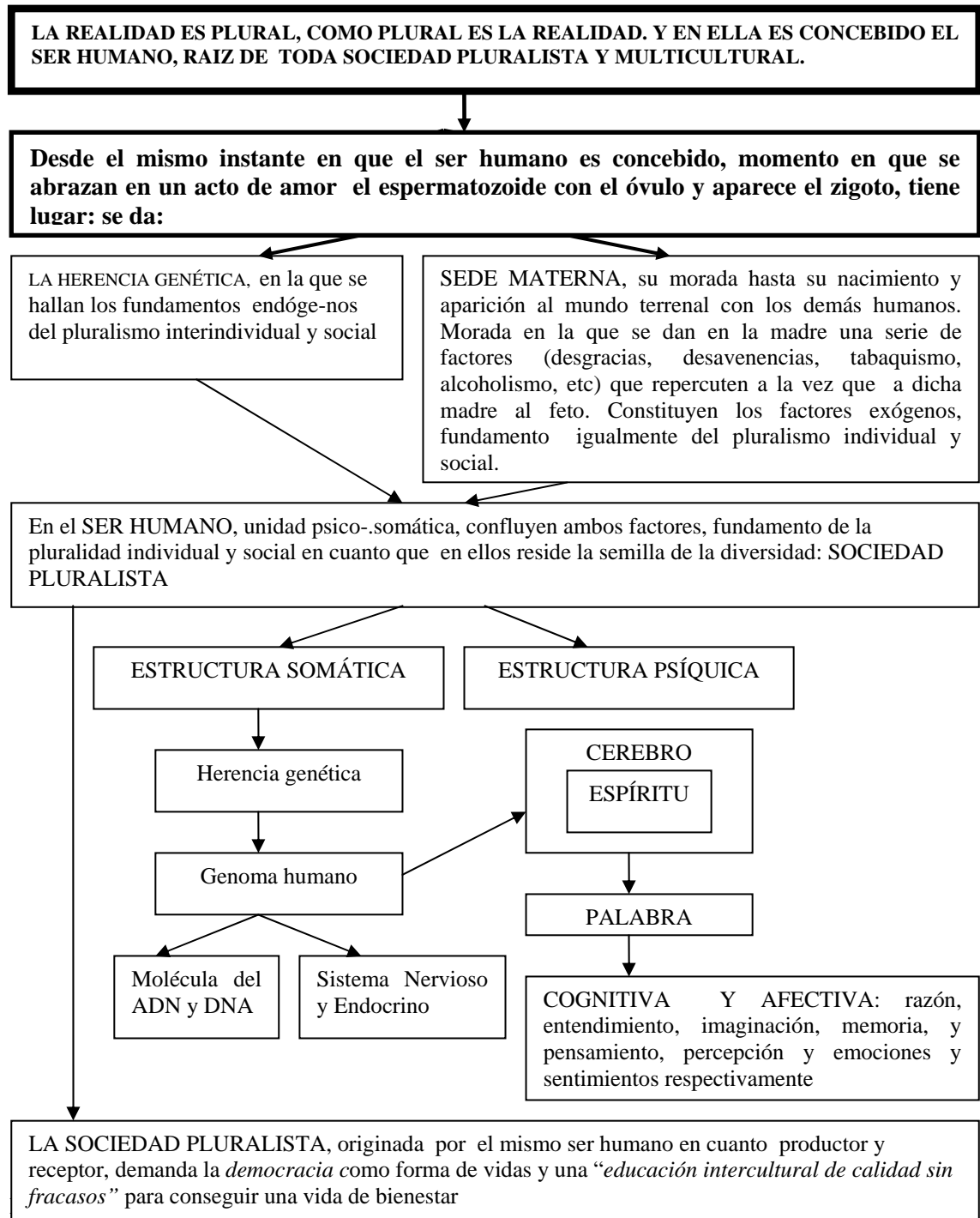


Figura 2: El hombre, fundamento del pluralismo individual y social

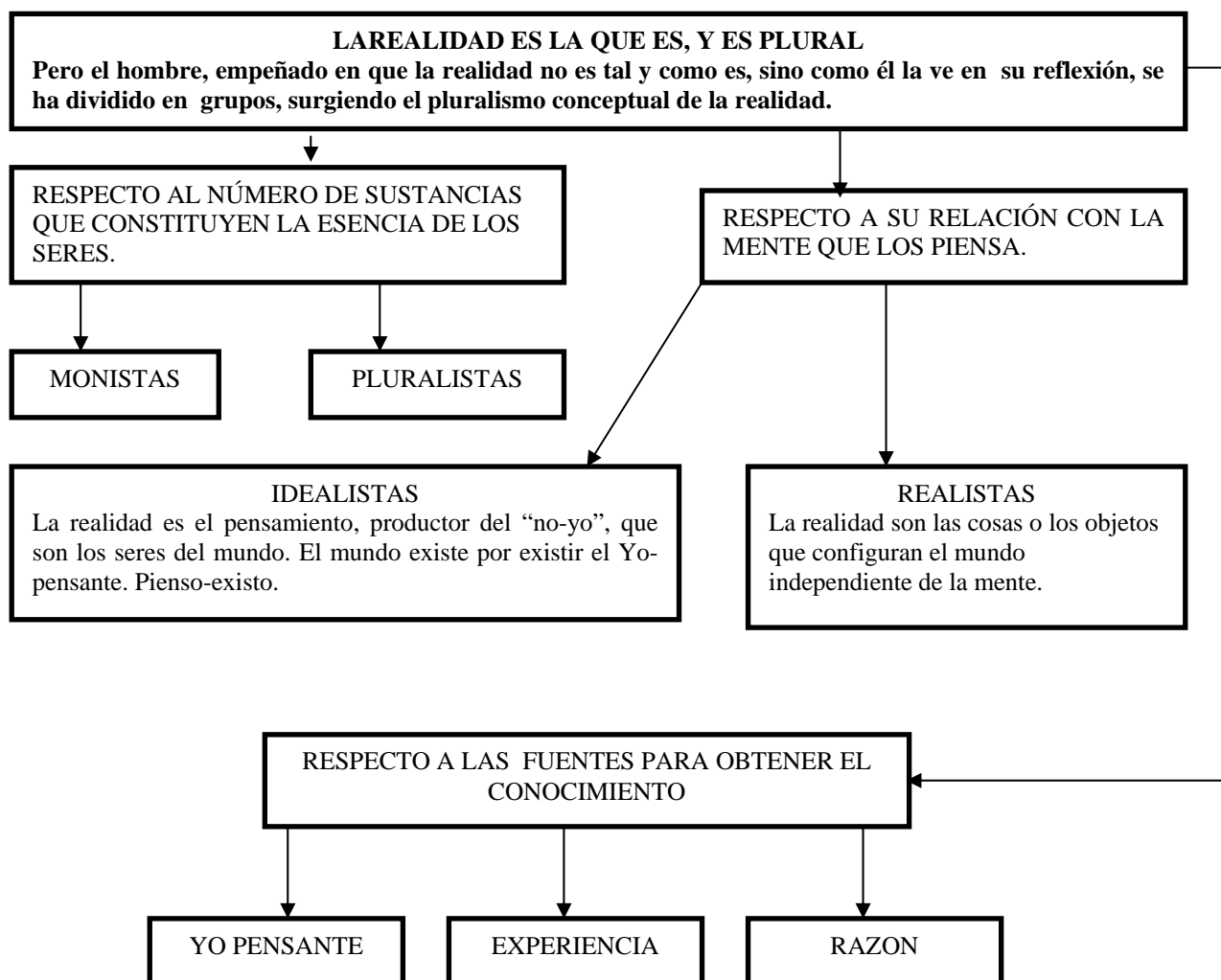


## CAPÍTULO I

### **PRELIMINARES SOBRE EL PLURALISMO CONCEPTUAL DE LA REALIDAD (PRINCIPIO EPISTEMOLÓGICO).**

*DESDE EL PRINCIPIO, LA REALIDAD ES LA QUE ES, Y ES PLURAL*

Desde que el hombre inicia su pensamiento sobre la realidad, dicho pensamiento ante esa realidad es igualmente plural; siendo, pues, para unos una única sustancia la que se constituye la esencia de todos los seres (monismo); y para otros, por el contrario, muchas son las sustancias constitutivas de la esencia de los seres reinantes en el universo cosmos (pluralismo). Y porque así lo han demostrado los hechos, así lo hemos querido hacerlo ver con este cuadro, iluminado con la luz de la reflexión.



**Figura 3: Sinopsis de que la realidad es plural**

## 1. Precisión de los términos “unidad” y “pluralismo”.

¿Qué significa el término unidad?

El Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española define el término “unidad” como: “(Del lat unitas- âtis). Propiedad de todo ser, en virtud de la cual no puede dividirse sin que su esencia se destruya o altere”. Otros términos sinónimos de unidad son *único, singular, solo, exclusivo, indiviso, puro, etc.*

“La unidad es el primero y fundamental de los trascendentales o atributos esenciales del ser, lo cual significa que el ser supone esencialmente unidad. Toda realización del ser trae consigo unidad y toda forma de unidad tiene sus raíces en el ser. Del mismo modo que no hay ser sin unidad, tampoco hay unidad sin ser...como primer transcendental está lo más próxima posible a la esencia del ser: ser es primariamente unidad”<sup>9</sup>. La indivisión del ente no es otra cosa que la unidad transcendental. La unidad añadida a las cosas niega la división interior. Ente y uno se identifican en la realidad, y por eso la unidad se fundamenta en el ser a igual que lo hace el ente. Cuanto más perfecta sea, pues, una cosa, es decir, sea más ente, tendrá una mayor unidad<sup>10</sup>.

La unidad en cuanto primer transcendental del ser, constituye, pues, la base del resto de los trascendentales: *la verdad, la bondad y la belleza.*

Dos son los tipos de unidad a distinguir: “unidad real” o transcendental, de naturaleza metafísica, que expresa que un ente es en sí indiviso y “cerrado” o “acabado”, estando, por consiguiente separado de cualquier otro; y “unidad lógica o de “pensamiento”, que viene a unificar en el concepto universal una multiplicidad real. Los conceptos hombre, perro, ser, etc. suponen ser una “unidad lógica o de pensamiento”, aunque es obvio que tiene un fundamento real en cuanto que los seres individuales, concretos, comprendidos en el hombre, perro, ser, son semejantes entre sí por lo que respecta a su esencia.

La unidad real o transcendental, reiteramos, es de naturaleza metafísica. A ella se opone la “unidad lógica o de pensamiento o cuantitativa” que queda limitada estrictamente a lo corpóreo, presuponiendo cosas mudables en tanto que sean del mismo orden. No es posible, pues, predicarlo de Dios, ni de los espíritus.

Resumiendo, “la unidad es una propiedad transcendental del ser que consiste en la negación de toda división. Lo que es uno es indiviso en sí”<sup>11</sup>. Pero “la unidad no es la simplicidad. La afirmación de que el ser es uno no excluye que pueda estar compuesto de

---

<sup>9</sup> WALTER BRUGGER. (1963) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Hender

<sup>10</sup> GAY BOCHACA, J. (1991) *Curso de Filosofía fundamental*. Madrid, Rialp, p.191

<sup>11</sup> TORRE Y TIMONED, A.E; RUBIO, T.A. (1965) *Ontología General y Especial*. Madrid, p.54.

partes; quiere significar tan sólo que si estas partes existen se dan siempre en unidad en el mismo ser, nunca divididas. Cuando las partes de un compuesto se dividen y separan, el ser se destruye, y en su lugar aparecen dos o más seres, que son el efecto de la división de las partes.

De lo dicho se desprende que la unidad del ser puede ser simple cuando no consta de partes distintas entre sí. Un ser como unidad simple es indivisible y forzosamente indiviso. Ejemplo, el alma.

“Existe unidad compuesta cuando existen las partes; el hombre es un ser compuesto de alma y cuerpo”<sup>12</sup>.

De lo dicho se sigue que la composición no destruye la unidad, sino la simplicidad. Cada hombre es un ser, aunque no sea simple, sino compuesto. Simplicidad es una forma de unidad y se opone a composición. La palabra composición significa que algo tiene partes, ya cuantitativas, ya esenciales. Simplicidad, por el contrario, denota, que un ser carece de partes en que pudiera resolverse, gozando de individualidad.

¿El término unidad” es igual que “monismo”?

Exactamente no.

¿En qué convienen y difieren?

Convienen en que ambos significan “uno”. Difieren en que en tanto el término “unidad”, como ya hemos dicho, es la propiedad del ser que no admite división en tanto ser; es, pues, uno entre los demás; “monismo” significa uno sólo para todos los seres. Y con este significado la adoptan los llamados filósofos monistas, que son todos aquellos que defienden la existencia de una sola sustancia en la totalidad de los seres del universo, reduciendo todo lo real a un único principio, a una única sustancia; sostienen que las oposiciones, que en apariencia aparecen irreductibles entre los diferentes seres del universo, se pueden reducir armónicamente a una sola sustancia, aunque en su apariencia se manifiesten diversas.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define el “monismo” como la “concepción común a todos los sistemas filosóficos que tratan de reducir los seres y fenómenos del universo a una idea o sustancia común, de la cual derivan y con la cual se identifican”

---

<sup>12</sup> Ib. p. 54



¿Qué significa el término pluralismo?

“Unidad no es lo mismo que unicidad; por eso la multiplicidad de entes que se da en la realidad se opone a la unicidad. Sin embargo, cada uno de los entes de esa multiplicidad conserva su unidad interna. En consecuencia, los entes, en cuanto distintos unos de otros, son múltiples (“este” ente no es “aquel otro”) y sin embargo son “unos”. Lo múltiple es lo que está constituido por muchos “unos”. Por eso, multiplicidad de cosas se refiere a que no son una sola, es decir, que no hay perfecta unidad, y no al revés, pues, “unos” significa la negación de la división, pero no de la multitud”<sup>13</sup>.

Pluralismo, es sinónimo de *pluralidad, varios, múltiples, diverso, numeroso*; se opone, pues, de forma absoluta a unidad, y viene a significar metafísicamente división del ser, de forma que los diversos elementos se excluyen, como unidades, unos a otros<sup>14</sup>.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, define “pluralismo” como “sistema por el cual se acepta o reconoce la pluralidad de doctrinas o posiciones”

La Gran Enciclopedia Rialp, última actualización en 1991, “entiende en general por pluralismo la doctrina que reconoce la existencia real de una multiplicidad de principios y entidades”<sup>15</sup>. Desde que el término fue acuñado en 1841 por Hermann Lotze (Metaphysik), se suele utilizar en contraposición al de monismo (v.) y su significado. Efectivamente, las doctrinas monistas, aunque de un modo u otro admiten o consideran la multiplicidad en el mundo y en lo que en él sucede, suponen que -por debajo de las apariencias- la realidad es una y única.

## 2. La polémica en torno a la “unidad” y “pluralismos”

Si nos dejamos llevar por nuestra observación e intuiciones, siguiendo la llamada de la naturaleza, el mundo considerado en sí mismo nos aparece *múltiple y variado*. Una multitud de seres bien distintos entre sí nos rodean: minerales de todas clases, sustancias simples y compuestas, hierbas y plantas de toda especie, animales de toda variedad, cuerpos terrestres y del espacio. Una pluralidad en el que cada unidad es ella, independiente de cualquier otra, una pluralidad en la que cada individuo es él, por sí mismo, con independencia de cualquier otro.

Pero si seguimos observando esa multiplicidad de seres que configuran el mundo, nos percatamos que no se da una independencia total entre ellos, pues, hay una escala de dependencia; así, pues, las plantas y los animales necesitan de la luz y el calor, las plantas

---

<sup>13</sup> GAY BOCHACA.J. Op. Cit. p.191-192

<sup>14</sup> WALTE BRGGER, S.I. Op Cit.

<sup>15</sup> [http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=5875&cat=filosofia](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5875&cat=filosofia). (Descargado 7-12-07)

necesitan de los minerales de la tierra para su alimentación, los animales necesitan de la hierba. Pero aún podemos seguir observando más, un animal toda su comida la convierte en su sangre, todos sus miembros no son otra cosa que la mismas sustancias de que se ha alimentado, o en última instancia, la tierra y el aire de que ha surgido los alimentos, adquiriendo una nueva estructura.

Los monistas, dicen que “la sustancia íntima es siempre igual: lo que cambia son sus modos exteriores de presentarse y de constituirse. El cosmos aparece formado de un único elemento primario universal (arché). La naturaleza, por tanto, es, íntimamente, un grandísimo ser unitario, una materia única, en relaciones y combinaciones diversas, pero siempre una misma sustancia”<sup>16</sup>. Para los “monistas, pues, el universo está formado por una sola sustancia: para el monismo materialista, la sustancia primógena sería la materia, y para los idealistas el espíritu. Así pues, y a modo de ejemplo, para los filósofos monistas materialistas contemporáneos dicha materia formada en el Big Bang formó el universo, siendo esta la única materia que explica la realidad; para antiguos filósofos indios, que piensan que todo lo observado por los sentidos son una ilusión, la única realidad es Dios.

El dualismo, sistema contrapuesto al monismo, afirma que en el universo existen dos sustancias primarias. El pluralismo, al que se llega por generalización del dualismo, por el contrario sostiene, que “para explicar tan evidentes diferencias como hay entre los seres, resulta insostenible la reducción a una sustancia única: de la unicidad, ciertamente, no puede venir la variedad. Entonces se imagina que, en vez de un elemento único, existen varios que, al combinarse entre sí, dan origen a la diversidad y distinción de las cosas naturales”<sup>17</sup>. El pluralismo sostiene contra el monismo, que está compuesto de realidades independientes y mutuamente irreductibles.

Ya hemos dejado claro que “la unidad real se confunde con la simplicidad. Lo realmente uno carece de distinción en sí mismo; no consta de partes, de las cuales se puede decir: esta no es aquélla. Es evidente nada más se requiere para que haya simplicidad; lo simple se opone a lo compuesto; a lo que está formado de varios seres, de los cuales el uno no es el otro”<sup>18</sup>.

Pero en el mundo de nuestra experiencia sensible “esta simplicidad no la encontramos en ninguno de los objetos sometidos en el mundo de nuestra intuición, excepto en los actos de nuestra alma. Por manera que, aun cuando conocemos por el discurso que hay sustancias

---

<sup>16</sup> AGAZZI, A. (1971) *Historia de la Filosofía y la Pedagogía*. Alcoy, Mafil, p.16

<sup>17</sup> Ib. p.15.

<sup>18</sup> BALMES, J. (sin fecha) *Filosofía fundamental. Tomo Segundo*. Valladolid. Miñón, p.188

realmente unas, o simples, no las vemos en sí mismas; vemos por el contrario, la simplicidad, debido a que nuestro principal medio de intuición es la sensibilidad”<sup>19</sup>.

Existe, pues, y no caemos en contradicción, lo “uno” y lo “múltiple”. Realmente existe la unidad, sólo la unidad, y el único medio de que disponemos para captar dicha unidad en los objetos es la intuición intelectual. Pero es evidente que existe la multiplicidad, intuita mediante experiencia sensible.

La polémica en torno a la unidad y el pluralismo empieza en el mismo momento en que el hombre comienza a preguntarse por el primer principio de las cosas. Los monistas, ya hemos dicho anteriormente, afirman que toda la realidad es en el fondo una misma cosa, y los seres no se distinguen entre sí cualitativamente sino nada más que cuantitativamente; son monistas los *jonios*, que con su exclusivismo material- los antiguos imaginaban la materia como originalmente viva, e incluso animada por una eterna naturaleza- piensan que en el trasfondo de todas las cosas existe el uno, son elaboradores de “un monismo cósmico hilozoísta basándose en un único elemento natura, es decir, en el arché o principio único universal de todas las cosas; los *atomistas*, comprometidos entre lo uno y lo múltiple, ya que admitieron átomos en número infinito, los suponían todos de la misma clase; *Jenófanes*, sólo admitía una clase de substancia en el fondo de todas las cosas, y afirmaba la unidad del mundo al que llamaba el uno y el todo, por estar constituido todo por una substancia; escuela de Elea, Parménides, Zenón y Meliso, defensores de que el ser no puede ser sino de una sola clase<sup>20</sup>. Por el contrario, Empédocles de Agrigento, Anaximandro, etc., defienden que el principio universal de todas las cosas es plural. Pero las discrepancias se arrecian cuando aparece Parménides de Elea y Heráclito. Heráclito, para el que la realidad es el movimiento, defensor de que todo está en un perpetuo fluir es el autor más serio del cambio y del pluralismo. Parménides, al pensar que el ser es, el no ser no es, se opone radicalmente a Heráclito, en cuanto defiende la permanencia del ser y la unidad del mismo; se opone, pues, al pluralismo. A partir de aquí los pensadores se dividen y polemizan en defensa de la unidad, unos: el *voluntarista Schopenhauer* para quien la esencia del mundo es la voluntad; *Espinosa*, como partidario de la teoría de la identidad, afirma que el ser real es uno solo del cual la conciencia y la extensión son aspectos que entre sí se emplea; es decir, el espíritu y la materia son propiedades o atributos de una materia subyacente, anticipo de lo que después será mente-sustancia; y del dualismo y pluralismo, otros: los dualistas Anaxágoras, que admite por un lado el espíritu como principio, y por otro los gérmenes o sustancias primordiales que

---

<sup>19</sup> Ib.p.188

<sup>20</sup> ALVAREZ DE LINERA, A. (1940) *Introducción a la Filosofía*. Madrid, S.A.E.T.A, pp. 294-296

reconocen por principio al espíritu independiente, simple e idéntico así mismo; Platón, en tanto que , admite el no-ser y el ser, las cosas particulares percibidas por los sentidos y la esencia de esas cosas manifestada en la Idea es dualista, pero en cuanto que defiende las ideas como única realidad en cuanto son las esencias de las cosas del mundo sensible, resulta ser pluralista; Aristóteles, es por un lado dualista, al poner los conceptos de materia y forma, o sea potencia y acto, posibilidad y realización se, pero en la medida que defiende la diversidad de en el mundo sensible es pluralista ; *el espiritualista Leibniz* es pluralista en cuanto defiende la existencia de muchas entidades separadas, pero también es monista debido a que sostiene que cada nómada refleja una forma global en su interior el universo o cosmos; Descartes, al reconocer el alma humana o espíritu como substancia que se opone a la otra substancia o materia; Cristian Wolf, el cual considera al cuerpo y al espíritu como independientes entre sí<sup>21</sup>; “William James basa su pluralismo en la libertad interna y procura superar las dificultades en que se enreda el monismo cuando no da cuenta de la existencia de la conciencia finita, cuando fabrica el problema del mal o cuando contradice el carácter de la realidad como algo experimentado perceptivamente. Según James el pluralismo supera estas dificultades y ofrece algunas ventajas; su carácter más “científico”, su mayor concordancia con las posibilidades expresivas morales y dramática de la vida, su apoyo en el más insignificante hecho que muestre alguna pluralidad”<sup>22</sup>.

El pluralismo sostiene, contra el monismo.- El término monismo lo introdujo en el léxico filosófico , y lo usó por primera vez Christian Wollff con el significado literal de doctrina de la unidad, es decir, para designar a los que no admiten más que una sola substancia- que el mundo está formado por realidades independientes y mutuamente irreductibles.

El problema del pluralismo se presenta, como hemos podido comprobar, tras haber resuelto la incógnita de la naturaleza del universo. Reducido, pues, el universo a una realidad fundamental se cuestiona ahora si dicha realidad es una o múltiple. Los que responden afirmando que la realidad es múltiple son los llamados pluralistas; los que responden afirmando que la realidad es una, son los llamados monistas.

El ser es uno; pero es evidente que no existe un solo ser, sino seres; la realidad es múltiple. Además, “procede en Ontología pluralizar el concepto del ser- el ser y los seres-, con la cual se advierte que cada ser es lo que es y no puede no serlo (principio de contradicción), pero a la vez no es “otro ser” y el afirmarlo será contradictorio.

---

<sup>21</sup> ALVAREZ DE LINERA, A. Op. Cit. p. 301-303

<sup>22</sup> FERRATER MORA, J. (1972) *Diccionario de Filosofía*. Bs.As., Sudamericana

Ello roza con los seres esencialmente “diversos” o “contradictorios” y esencialmente distintos; pero también con cada ser en su posible condición de “estático” y “dinámico en la última de las cuales pasa de la potencia al acto, diferenciándose de cierta identidad fundamental. Con la pluralidad de los seres se da categoría de relación entre ellos”<sup>23</sup>.

Para avalar lo dicho, nos adentramos en la Ontología o teoría del ente, y hallamos con que “el ser en general será lo que todos los entes tienen de común; mientras que el ente es aquel que es, aquel que tiene ser. Por otra parte el ser será lo que el ente tiene y lo que le hace ser ente”<sup>24</sup>. En la definición que acabamos de exponer de ente, hallamos la expresión “*está lo común de los entes*”, entes en plural.

García Morente, amigo y discípulo de Ortega y Gasset, nos sigue diciendo que en el ámbito de la vida, se dan varias esferas del ser: la esfera de las cosas- árboles, piedras, plantas, animales-; la esfera de los objetos ideales, la esfera de los valores, y la vida; los objetos se pueden dividir en cuatro regiones:

\* *Primera*, comprende el llamado mundo de las cosas reales, su estructura y categorías ónticas es el ser, la *realidad*, la *temporalidad* y la *causalidad*

\* *Segunda región*, comprende los objetos ideales en que la esencia ya no es una realidad, ni está en el tiempo, ni es causada, ni es real. Las esencias son, pues, cosas ideales, divididos en tres grupos:

- Primero, las relaciones entre las cosas: *igualdad*
- Segundo, los objetos matemáticos
- Tercero, *las esencias*

La estructura o categorías ónticas de esta región es, a igual que la región de los objetos reales, el *ser*. Esto significa que están en mi mundo, están ahí, no en el mundo de las cosas reales, pero están ahí y yo salgo a buscarlas, y las encuentro. Pero como estos objetos ideales no es la realidad, son pues, *intemporales*, lo que significa que ni nacen ni perecen en el tiempo. La tercera categoría de este grupo es la *idealidad*, pues, los objetos ideales no se causan unos a otros.

\* *Tercera región*, que abarca los valores.

\* *Cuarta región*, en la que se hallan los objetos metafísicos, como la vida<sup>25</sup>.

Este tipo de ontología que divide el ser en regiones, nos dice el propio Morente, es censurada por algunos filósofos acusándola de que divide y parte en dos, o en tres, o en

---

<sup>23</sup> ZARAGÚETA, J. (1968) *Curso de Filosofía*. T.III. Madrid, Gredos, p.12

<sup>24</sup> GARCÍA MORENTE, M. (1969) *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Bs.As., Losada, p.345

<sup>25</sup> Ib. p. 354-366

cuatro la fundamental unidad del ser. Dicen, que dicha ontología es dualista o pluralista; toma el ser y lo parte en dos; por un lado, que se llaman cosas reales y, por otro lado, los objetos ideales. García Morente; piensa, por el contrario que “esto no es así; tiene que haber una unidad del ser.

Esta censura es completamente injusta; esta crítica es completamente infundada. Los que esto dicen no tienen la menor razón, y sobre todo, no se han enterado lo que la novísima ontología se propone y pretende. ¿Cómo puede decirse que nuestra ontología destruye la unidad del ser, cuando, por el contrario, acabamos de ver que lo primero que hemos hecho ha sido, al enumerar las categorías estructurales y ópticas de cada una de estas dos regiones, empezar por la misma, el ser? De modo que encontramos la primera categoría, el ser, como primera categoría de los objetos reales y como primera categoría de los objetos ideales. Lo que distingue a uno de los otros no es que unos sean y otros no sean; los dos son: ahí está la unidad del ser. Pero unos son reales y otros son ideales. ¿O es que pretenden acaso estos filósofos monistas o identificistas que no haya más que un modo de ser? Pero entonces volveríamos a recaer infaliblemente en todas las complicaciones absurdas del realismo y del idealismo. Volveríamos infaliblemente a caer en la substancia, o bien en las categorías ontológicas, en las formas del espacio y tiempo kantianas, etc, irremediablemente. Porque la única unidad no puede ser una unidad de identidad, sino que tiene que ser una unidad de conexión, de compenetración, que permita la diversidad, porque el ser es, pero es al mismo tiempo diverso”<sup>26</sup>.

Avalando el pluralismo –dice Rickert- “no hay en el mundo cosa ni proceso alguno que sea perfectamente igual a otro, sino que es sólo más o menos semejante; y aún dentro de cada cosa y de cada proceso, distíngase a su vez la más mínima parte de cualquier otra parte, ya sea próxima, ya sea lejana, en el espacio o en el tiempo. Así, puede decirse también que toda la realidad presenta un sello peculiar propio, individual. Nadie es capaz de sostener que ha tropezado nunca con algo *absolutamente homogéneo en la realidad*. Todo es diferente. Y esto podemos formularlo en el principio de la *heterogeneidad de todo lo real*”<sup>27</sup>.

### 3. Posiciones metafísicas sobre qué es la realidad

Nos parece esclarecedor, introducir las “posiciones metafísicas” con dos cuadros orientativos de lo que lo que va ser nuestro objeto de reflexión: el primero, es un cuadro

---

<sup>26</sup> Aristóteles. Metafísica

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12260620880115953087846/index.htm>

<sup>27</sup> RICKERT, H. (1965) *Ciencia Cultural y Ciencia Natural*. Madrid, Colección Austral., Espasa –Calpe, p. 61

estudio comparado de realismo e idealismo; el segundo, trata de las diferentes posiciones sobre qué es la realidad.

<b>REALISMO</b>	<b>IDEALISMO</b>
El ser no es conocer o ser conocido	El ser es conocer o ser conocido
Conocer no es producir los objetos conocidos, a lo menos totalmente.	Conocer es crear o producir totalmente los seres
Se dan dos órdenes de cosas o dos mundos, de índole muy distinta: el ontológico o real y el psicológico o ideal	Se da un solo mundo y un orden de cosas: el psíquico o ideal
Se dan dos clases de conocimientos: el directo y el reflejo.	Una sola clase de conocimientos: los reflejos
Filosofía es la ciencia del ser.	Filosofía es la ciencia sólo del conocer
La realidad objetiva existe en sí y por sí, independiente del pensamiento.	Las cosas no existen independientes del pensamiento. Dependen del pensamiento

**Figura 4: Estudio comparado de realismo e idealismo**<sup>28</sup>

<sup>28</sup> DOMINGUEZ, S.J. (1941) *Textos de Filosofía. Nociones de Historia de Filosofía*. Santander, J. MARTINEZ, p.118-119. El contenido es del citado autor, pero el diseño de la tabla es nuestro.

POSICIÓN FILOSÓFICA	FILOSOFOS	REALIDAD
Realista		La cosa en sí, la sustancia
	Tales de Mileto	El agua
	Anaximandro	Lo indefinido. El infinito
	Anaxímenes	El aire
	Pitágoras	El número
	Empédocles	Tierra, aire, agua, fuego
	Heráclito	El movimiento. El devenir
	Parménides	Todo ser que se puede pensar
	Platón	Las ideas
	Aristóteles	Realidad ontológica (Las sustancias individuales) Realidad lógica (los universales)
Neoplatonismo escolasticismo	Plotino	El UNO (El ser, el bien y la Divinidad) Dios y su Creación
Idealismo- racionalismo	Descartes Kant	El pensamiento El mundo físico matemático mental
Empirismo o experimentalismo	Bacón, Hobbes, Locke, Hume	Los fenómenos
Materialismo sociológico o dialéctico	Marx	Materia
Raciovitalismo	Ortega y Gasset	La radicalidad de la vida
Constructivismo	Ernst von Glasersfeld, entre otros muchos	La representación mental elaborada por el sujeto cognoscente.

**Figura 5: Las diferentes posiciones sobre qué es la realidad**

¿Qué es la realidad?

La realidad es la verdad de las cosas. Aristóteles empieza su metafísica afirmando que “todos los hombres tienen, por naturaleza el deseo de saber. El placer que nos causa las percepciones de nuestros sentidos es una prueba de esta verdad. Nos agradan por sí mismas, independientemente de su utilidad, sobre todo las de la vista.”<sup>29</sup>.

Palacios, en su Filosofía del saber, dice: “Acá todo saber es nada, dicen los que han sabido. Pero es tanta la dignidad de este poquito saber con que se alumbran las sombras de la

<sup>29</sup> ARISTÓTELES (1985) *Metafísica*. Madrid, Sarpe, p.28



miseria humana, que en cuanto se caigan los escasos cauces que nos lo suministran, siente el hombre una aflicción inmensa, como si se privase de un bien esplendoroso, ¡qué enorme pesadumbre!”<sup>30</sup>.

¿Y qué es saber?

Saber- dice Zubiri- no es discernir, ni definir: saber es entender, de-mostrar”<sup>31</sup> . Y “Saber, -continúa diciendo Zubiri- no es sólo entender lo que de veras es la cosa desde sus principios, sino conquistar realmente esciente de la realidad; no sólo la “verdad de la realidad”, sino también la “realidad de la verdad”. “En realidad de verdad” es como las cosas tienen que ser entendidas”<sup>32</sup>.

El hombre desea y quiere saber porque le resulta no ya solamente un enorme gozo, no ya un placer sublime, sino una dignidad que le alumbra y le produce alegría. El hombre, pues, por imperativo de su propia naturaleza quiere saber, y saber cada vez más; pero ¿qué quiere saber? Quiere saber, en palabras de Zubiri, la “verdad de la realidad” y “realidad de la verdad”; quiere saber, pues, la realidad de las cosas y lo que no son cosas, la realidad de él; es decir, quiere saber la verdad. El afán natural del hombre es saber sobre las cosas, es captar la realidad que cada cosa es. Y guiado y llevado por este afán natural de hallar una respuesta satisfactoria a sus grandes interrogantes metafísicos:

¿Qué es el mundo?, ¿Qué es la vida?, empieza su filosofar cuestionando lo más íntimo de las cosas: la *realidad*.

Quiere saber para salir de su situación de incertidumbre, situación dramática; quiere saber para saber a qué atenerse. Y lo primero que tiene que dilucidar, como paso previo para obtener una visión real del mundo y de la vida, es el ser de la realidad, su valor y su sentido.

¿Qué busca el hombre con su filosofar sobre la realidad?

Busca sencillamente la razón más profunda de su existencia, busca la misma verdad de su ser, de su vida. Si, exactamente busca la verdad última que justifica el sentido de su vida, de su quehacer aquí y ahora. Querer conocer la realidad es querer conocer la verdad, pues, qué

---

<sup>30</sup> Palacios, L.E. (1962) *Filosofía del Saber*. Madrid, Gredos, p. 7

<sup>31</sup> ZUBIRI, X. (1959) *Naturaleza, historia, Dios*. Madrid, Editora Nacional, p. 49

<sup>32</sup> Ib. P. 55

es la verdad sino la realidad de las cosas. Cuando conocemos cómo son en sí, alcanzamos la verdad, de otra suerte, caemos en error”<sup>33</sup>.

En ese afán por conocer la verdad o realidad de las cosas, el ser humano problematiza antes el *mundo* que el *hombre*, debido a que concibe al hombre como una cosa más del cosmos; primero es, pues, *naturalista*, después *humanista*.

¿Qué significa cosmos?

Cosmos es una palabra griega que significa orden, mundo ordenado según la armonía de leyes, de seres y de fenómenos. El hombre, desde los albores de la filosofía, llevado por la admiración que les produce el Cosmos o la Naturaleza o la Phycis, planteó el conocimiento último y universal de la realidad de este Cosmos. Busca, pues, conocer la realidad: su último fundamento, su principio universal, su arjé. Pero, “naturaleza” en el mundo griego del que nos ocupamos, “no tiene el significado común de conjunto de las cosas que compone el universo. Según Jaeger, la Physis de los primeros griegos “designa con toda claridad el acto de phynai, el proceso de surgir y desarrollarse...fuente originaria de las cosas, aquello a partir del cual se desarrollan y merced a lo cual se renueva constantemente su desarrollo. No se trata aquí de la naturaleza de la escolástica (o esencia de una cosa), sino de aquello que emerge por sí y de lo cual todo viene a ser”<sup>34</sup>.

En esta excursión metafísica que vamos a iniciar, nos mueve investigar qué es la *realidad*; dar respuesta, pues, a la pregunta metafísica ¿qué existe? Nosotros, partimos de que la realidad no está constituida por un ser “único o una sustancia común o universal a todos los seres, sino por “múltiples”. Entendemos por realidad la totalidad de los seres, tanto materiales como espirituales, que inciden de forma radical en la vida del hombre. En mí y en mi vida, no inciden solo las cosas, sino mis ideas y las ideas de los otros que están en mi vida, mis valores y los valores de cuantos están en el ámbito radical de mi vida familiar, profesional y social. Realidad, en su más amplio sentido, es el conjunto de los entes materiales, más los seres espirituales, las ideas, los valores, las sustancias y los accidentes, la potencia y el acto, la materia y la forma y cualquier cosa que tenga algún modo o grado de ser<sup>35</sup>.

Lo que nos mueve, pues, investigar la realidad, además de conocer lo que han concebido como realidad los pensadores que van a ser objeto de nuestra reflexión, desde una perspectiva metafísica, siguiendo el principio epistemológico, es buscar con el debido rigor

---

<sup>33</sup> BALMES, J. (1967) *El Criterio*. Barcelona, Bruguera, p. 35

<sup>34</sup> CATURELLI. A. (1966) *La Filosofía*. Madrid, Gredos, p. 333

<sup>35</sup> [http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=5898&cat=filosofia](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5898&cat=filosofia) (Descargado 7-12-08)

los avales científicos de nuestra hipótesis de trabajo, cual es, que: *“en el seno de una realidad que es plural, como plural es la realidad, se desenvuelve la sociedad pluralista de nuestra España hoy, generada por el mismo ser humano, que demandada una educación intercultural, acorde con las singularidades psicopedagógicas de la propia identidad personal, como medida de solución, entre otras, al fracaso escolar y sus efectos.*

Nuestro motivo, tras una meticulosa investigación, es, pues, demostrar que no sólo es la realidad plural sino que también es plural la misma realidad, la manera de concebirla; y por lo mismo, desde una actitud consecuente con la veracidad de esa realidad, debemos conducirnos en todos los quehaceres de la vida, y especialmente en el educativo, con arreglo a las demandas exigidas por esa realidad en la que el hombre es un componente más de ella.

### **3.1. Posición realista: naturalismo substancialista**

Antes de exponer lo que concibe como realidad esta posición, vamos aclarar qué significa desde la perspectiva filosófica “realismo”. Domínguez, P.D en su obra “Textos Filosóficos. Nociones de Historia de la Filosofía”, dice que el realismo “es la doctrina o tendencia a creer que a los objetos representados en mis ideas (la pluma, el papel, la mesa en la que escribo...), corresponden fuera de ellos otros objetos reales más o menos parecidos a los *ideados*, pero siempre independientes de éstos. De consiguiente, según el realismo:

- 1) El ser no es conocer o ser conocido.
- 2) Conocer no es producir los objetos conocidos, a lo menos totalmente.
- 3) Se dan dos órdenes de cosas o dos mundos, de índoles muy distintas: el ontológico o real y psíquico o ideal.
- 4) Ítem, dos clases de conocimiento: el directo y el reflejo.
- 5) La filosofía es ciencia del ser”<sup>36</sup>.

El término “realismo”, pues, responde hoy a una concepción filosófica que defiende la existencia de la realidad objetiva en sí y por sí misma, independiente del pensamiento.

La metafísica, que “estudia la causa Última de todo el universo, viendo cuál es y cómo es, y como influye en el mundo. Y a través de los primeros principios busca los que constituyen más radicalmente las cosas”<sup>37</sup>. Dentro de la problemática de la metafísica está primeramente el mundo exterior a nosotros, o más específicamente, el mundo exterior a nuestras mentes en el que se encuentran seres de muy diversas clases.

---

<sup>36</sup> DOMINGUEZ, S.J. (1941) Op. Cit. p.118

<sup>37</sup> GAY BOCHACA, J. (1991) *Curso de Filosofía Fundamental*. Madrid, Rialp, p. 169

¿Qué solución dan los realistas respecto al mundo exterior, al “no-yo”?

Los realistas dicen que “el mundo exterior a nosotros es independiente de nosotros, existe, aunque no lo conozcamos, y, por tanto, no existen aunque lo conozcamos... El realismo sostiene...con arreglo a lo que la experiencia nos da a conocer, que los seres del no-yo son independiente de nosotros, pues, no podemos producir lo que queremos, y las modificaciones que con nuestro trabajo podemos imprimir en ellos no son todas las que tal vez quisiésemos introducir.

Igualmente son independientes del yo los fenómenos de la Naturaleza: no podemos hacer que los ojos sirvan para oír”<sup>38</sup>. “Si yo me elimino, quedan las cosas”<sup>39</sup>, dicen los realistas.

¿Y qué es la substancia para el realismo?

Para los realistas, como Aristóteles, la substancia es el ser que existe en sí y por sí, y por tanto es subsistente. Substancia es, pues, lo que está debajo de los accidentes, los cuales no pueden existir sino en substancias, Concepto que hacen suyo los escolásticos en la Edad Media. Dos son, pues, las características fundamentales de la substancia: una, es el sujeto o substrato en el que inhieren los accidentes; otra, es lo subsistente, que quiere decir que es, “en sí mismo”, y “no en otra cosa” Substancia es “aquella realidad a cuya esencia o naturaleza compete ser en sí y no en otro sujeto”<sup>40</sup>. La realidad es la substancia, es decir, lo que existe en sí y por sí, independiente del yo humano que las piensa. Y lo que existe en sí y por sí es la esencia de la substancia, “esencia que comprende – dice Zubiri- por lo menos, cinco puntos que conviene destacar distintamente:

- 1º. La esencia es un momento de una cosa *real*.
- 2º. Este momento es una unidad primaria de sus notas.
- 3º. Esta unidad es *intrínseca* a la cosa misma.
- 4º. Esta unidad es un principio en que se funda las demás notas (necesarias o no) de la cosa.
- 5º. La esencia así entendida es, dentro de la cosa, su verdad, la verdad de la realidad”<sup>41</sup>.

Veamos, pues, como conciben la realidad los presocráticos cosmológicos, los atomistas, Pitágoras, Platón, Aristóteles y escolásticos.

---

<sup>38</sup> ÁLVAREZ DE LINERA, A. (1940) Op. Cit. p. 272-273

<sup>39</sup> GARCÍA MORENTE, M. (1969) *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Bs.As., Losada, P. 351

<sup>40</sup> GAY BOCHACA.J. Op, Cit. p.176

<sup>41</sup> ZUBIRI, X. (1963) *Sobre la esencia*. Madrid, Sociedad de Estudios y Publicaciones, p. 98

### 3.1.1. En el monismo cósmico hilezista hay una realidad plural

En la exploración retrospectiva metafísica que vamos a realizar, lo hacemos con la expectativa de hallar, en las diferentes concepciones acerca de la realidad, los fundamentos avalísticos de nuestra hipótesis: “*la realidad es plural, como plural es la realidad*”; es decir en la diversidad de los seres que constituyen el Universo o Mundo no hay una sustancia común o universal, sino múltiples, como múltiples son las concepciones que se han ido haciendo de la realidad, cuantos pensadores angulares de la filosofía metafísica se han preocupado de ella.

Desde los primeros pensadores griegos, *filósofos presocráticos cosmológicos*, hasta nuestro días, con independencia de cual haya sido o sea su principio único universal (arjé), objeto de nuestro análisis, se da, como denominador común, una realidad plural, a la vez que en esa línea sucesoria de pensadores han ido surgiendo determinadas figuras angulares de la metafísica, que se han singularizado por la particularidad en que han concebido esa realidad en la que queremos adentrarnos para examinarla rigurosa y exhaustivamente. De ahí, que podamos aseverar hoy y ahora, que en la trayectoria del diseño configurativo de la realidad, estructuralmente plural, también es plural la visión en la que se ha ido concibiendo a lo largo del tiempo.

Ha habido pensadores, como los primeros filósofos griegos, que movidos por la admiración que les produce e infunde ese “no-yo”, ese mundo exterior o cosmos que se extiende desde los siglos VII al V a. C. en lo que respecta al cambio, modificación y transformación que se da en las cosas que configuran ese mundo, tratan de resolver qué es lo mudable, lo que cambia, y qué es lo estable, lo que permanece invariable en medio de esos cambios. Su ocupación es, pues, estudiar lo estable, siendo lo estable para ellos la *realidad que buscan*. Es el caso de la escuela de los antiguos jonios (Tales, Anaximandro y Anaxímenes).

Todos ellos, intuyen que el principio único y universal (arjé) de todas las cosas ha de ser un algo material como el *agua*, en el caso de Tales de Mileto (ca 624-546 a.C): “El agua es fuente de todos los seres: otros dicen que la Tierra descansa sobre el Agua. Esta es la versión más antigua que se nos ha transmitido, dada, según dicen, por Tales de Mileto, a saber la de que la Tierra se mantiene en reposo porque flota, como si fuera un madero o algo semejante” (ARIST., *De celo*, 294 a 28)<sup>42</sup>; en el caso de Anaximandro (610-547 a.C), lo ilimitado, indefinido o indeterminado: “La sustancia originaria (Tō ápeiron= Lo Indefinido): De entre

---

<sup>42</sup> RODRÍGUEZ NAVARRO, E. (1970) *Textos Fundamentales de Filosofía*. Madrid, Gráficas Menendez Valdés, Tomo I. p.34

los que dicen que es uno, moviente e indefinido. Anaximandro dijo que el principio y elementos de las cosas existentes es el áperiron (indefinido o infinito), habiendo sido el primero de introducir este nombre de principio material. Dice que éste no es ni Agua, ni ninguno de los llamados Elementos, sino alguna otra naturaleza áperiron, de la que nacen los cielos todos y los mundos dentro de ellos” (SIMPLICIO, Física, 24, 13) <sup>43</sup>, el Aire para Anaxímenes (585-524 a.C.): “ El Aire como sustancia originaria: Anaxímenes y Diógenes hacen del Aire más que del Agua el principio material por encima de los otros cuerpos simples (ARIST., Met., I,3, 984 a 5) Anaxímenes de Mileto, hijo de Eurístrato, compañero de Anaximandro, dice, como este que la naturaleza sustante es una e infinita, mas no indefinida, como él, sino definida, y la llama Aire; se distingue en su naturaleza por rarefacción y condensación. Al hacerse más sutil se convierte en fuego y en viento, y si densifica más, a continuación en nube; si se condensa más se convierte en agua, luego en tierra, después, en piedras, y el resto de los seres surgen de estas sustancias. Hace también eterno el movimiento, por cuyo medio nace también el cambio (SIMPLICIO, Física 24, 26)<sup>44</sup>”.

El legado de estos primeros filósofos, entre otras cosas, es una visión de la realidad asentada en un “monismo cósmico hilozaísta”<sup>45</sup>.

Esto significa, que en la naturaleza que se nos presenta múltiple y variada no hay, salvo el principio único universal (el arjé) que está en todas las cosas siendo ser en sí, lo Uno en Todo, la Unidad en la Diversidad “seres absolutamente independientes, sino, todo lo contrario, están ligados entre sí...existe un nexo, una ley universal que lo une y enlaza armónicamente en una vida común (una simbiosis cósmica)”<sup>46</sup>.

Lo igual entre las cosas, es el principio único universal (el arjé), la sustancia íntima que anida como esencia en todas las cosas. Lo distinto en ellas es el modo de presentarse, de constituirse.

“La naturaleza, por tanto, es, íntimamente, un grandísimo ser unitario, una materia única, en relaciones y combinaciones diversas, pero siempre una misma sustancia (*monismo*)”<sup>47</sup>.

Todo para ellos, desde su empirismo, es materia viva. Pero “la vida no puede derivar de la materia. Porque la materia por sí misma es inerte. Por eso los antiguos imaginaron la

---

<sup>43</sup> Ib. p. 35

<sup>44</sup> Ib. p. 37

<sup>45</sup> AGAZZI, A. Op. Cit. p. 20

<sup>46</sup> Ib. p.15

<sup>47</sup> Ib. p.16

materia como originariamente viva, e incluso animada por su eterna naturaleza. Así la sustancia única se convierte en un principio universal viviente (hilozoísmo)”<sup>48</sup>.

Pese al esfuerzo que hacen para conseguir una realidad única en su ser, recurriendo a un determinado elemento como único y universal, sustancia común de todas las cosas diferentes en su aspecto exterior, no consiguen, pues, una realidad única en su ser en sí, ya que el elemento al que recurre no es de por sí simple, sino compuesto. El agua, es materialmente plural en cuanto es una combinación de oxígeno e hidrógeno; el ápeiron (ápeiron= Lo ilimitado, lo indefinido, lo indeterminado), materia informe e indeterminada en cuanto mezcla confusa de elementos, es en sí misma un compuesto generadora de todos los seres que constituyen la naturaleza; el Aire, aunque “no se trata del aire atmosférico, sino de un protoelemento eterno, “divino”, viviente, casi incorpóreo, que es el principio del movimiento y de la vida (respiración) de todas las cosas”<sup>49</sup> La realidad “monista cósmica hilozaísta” es una realidad pluralista en su principio único universal (arjé) y en su Todo, en el que además de la diversidad de seres que configuran su “no-yo” que contemplaban y admiraban, estaba también el Uno, transmitiéndoles su propia identidad.

De lo dicho inferimos, que estos filósofos cosmólogo sostienen que el Cosmos contiene pluralidad de seres individuales, distintos entre sí en la medida que aportan propiedades, aparentemente distintas, y a veces, contradictorias entre sí. Pero defiende, que existe una única sustancia común en todos ellos. No se percatan, pues, en que dicha sustancia que suponen es común, y como tal se manifiesta en la multiplicidad de seres individuales que configuran el Cosmos es de por sí, como ya hemos explicado, múltiple. La realidad que conciben, se llama “arjé”, y arjé significa principio universal que anida como esencia en todas las cosas que configuran el Cosmos. Su realidad, es una única sustancia natural que constituye la esencia de las cosas.

Siguiendo nuestro sendero exploratorio sobre ¿qué es la realidad?, nos hallamos con Pitágoras (585- 497) y su escuela, que buscando el principio único universal (arjé) encuentran que dicho principio, no es otro que *el* número, respecto a lo cual dice Aristóteles:” Se dedicaron a las matemáticas y fueron los primeros en hacerlas progresar; absortos en su estudio creyeron que sus principios eran los principios de todas las cosas: Puesto que lo números son por naturaleza los primeros de estos principios y en los números creían contemplar muchas semejanzas con los seres existentes y con lo que están en formación – más que en el fuego, la tierra o el agua...; puesto que veían que los atributos y las relaciones

---

<sup>48</sup> Ib. p.16

<sup>49</sup> FRAILE, G. (1971). “*Historia de la Filosofía*”.Madrid, BAC, Tomo I. p.145

de las escalas musicales eran expresables en números y que parecía que todas las demás cosas se asemejaban en toda su naturaleza a los números y que éstos parecían ser los primeros de toda la naturaleza, supusieron que los elementos de los números eran los elementos de todos los seres existentes y que los cielos todos eran armonía y número...(ARIST.Metafísica, I. 985. b 23)”<sup>50</sup>.

Pitágoras, sigue la trayectoria del monismo como los jonios. Pero, a diferencia de éstos, el número “no es ninguna cosa; o mejor dicho, es una cosa, pero que no se ve, ni se oye, ni se toca, que no es accesible a los sentidos”<sup>51</sup>. Las cosas son distintas – continúa diciendo García Morente- unas de otras por la diferencia cuantitativa y numérica.

Los números, son la esencia de las cosas, los principio de los entes. “Los pitagóricos conciben las cosas como números, porque conciben los números como cosas”<sup>52</sup>.

Su idea es, por lo tanto,”que todo cuanto vemos y tocamos, las cosas tal y como se presentan, no existen de verdad, sino que son otros tantos velos que ocultan la verdadera y auténtica realidad, la existencia real que está de tras de ella y que es el número”<sup>53</sup>. Su monismo no es algo material, sino espiritual, de ahí que lo novedoso de Pitágoras es que lo realmente existente es inmaterial, inextenso, invisible e intangible. La verdadera y auténtica realidad de Pitágoras y su escuela es una idealidad plural. La materia es la apariencia, Pero esa idealidad inmaterial, inextensa, invisible e intangible es, cuantitativamente una realidad plural, heterogénea y diversa.

### **3.1.2. El relismo plural de los pluralistas y atomistas**

Tanto los pluralistas heterogéneos (Empédocles de Agrigento, Anaxágoras), como los pluralistas homogéneos (atomistas)- Leucipo y Demócrito de Abdera- buscan solución al problema de la unidad del ser y la pluralidad de las cosas, debido a que de la unicidad no puede venir la variedad. Para dar solución al problema Empédocles (492- 432 a. C) recurre a la combinación de cuatro elementos o raíces entre sí, como la tierra, el agua, el aire y el fuego, originando la diversidad y distinción de las cosas naturales. “Así pasaba del monismo al pluralismo, conciliando, al mismo tiempo, el ser con el devenir, los cuatro elementos son constante, pero sus combinaciones producen la transformación”<sup>54</sup>.

---

<sup>50</sup> Ib. P. 41-42

<sup>51</sup> GARCÍA MORENTE, M. Op. Cit. p.62.

<sup>52</sup> ARISTÓTELES. Metafísica I 5: 985b15

<sup>53</sup> GARCÍA MORENTE. Op. Cit. p.62

<sup>54</sup> Agazzi, A. Op. Cit. p. 27



Anaxágoras de Clazomenes (492- 428 a. C) concibe el pluralismo de forma diferente a Empédocles. “afirmando que las sustancias simples, aunque no se pueda precisar su número, son ciertamente más de cuatro; y que cada sustancia, originalmente, se halla en estado corpuscular. Por tanto, en un principio, no hubo sino un caos de partículas invisibles de toda especie que ocupaba el espacio infinito, y que son las llamadas homeomerías”<sup>55</sup>.

Nace la filosofía de la trascendencia, pues, Anaxágoras piensa que el mundo es obra de una inteligencia ubicada fuera de la materia, pero coexistente con ella.

Finalmente, los atomistas, pluralistas homogéneos (Leucipo y Demócrito de Abdera, piensan que el modo de resolver el problema de la unidad del ser y la pluralidad de las cosas es recurriendo al átomo, como principio único universal, límite de la divisibilidad de la materia. “Los átomos infinitos en números, infinitamente varios en sus formas, eternos, son de la misma especie (así se vuelve al monismo), sólo se distingue por sus dimensiones, dado que siendo todos pequeñismos, unos son más pequeños que otros. Hay igualdad cualitativa, y solo diferencia cuantitativa”<sup>56</sup>.

Para Demócrito, el mundo se hace a sí mismo, no hay más realidad que la materia, constituida por átomos que se adicionan entre sí. Demócrito, pues, niega a Dios. El mundo de Demócrito, se reduce a átomos y movimiento. “Destruye el hilozoísmo y el Nous de Anaxágoras. Sólo un cierto impulso determinista, la fuerza de la gravedad, es el que el que conduce a los átomos a asociarse de esta o aquella manera”<sup>57</sup>.

### **3.1.3. Platón (428 ó 427 a.C.): el realismo de las ideas**

Pitágoras y su escuela prepara el terreno filosófico para la dialéctica que espléndidamente van a desarrollar las figuras creadoras de la metafísica, como son Heráclito y Parménides, así como la de los sofistas y Sócrates. Ellos, Son, pues, el prolegómeno filosófico de la singular figura que supone ser Platón (Atenas ca 427.ib-ca.360 a. C).

Para Heráclito hay dos órdenes de conocimiento:”. El sensitivo, que solamente es fuente de “opinión” y el racional, que es el único que llega a descubrir la “verdad”. Los sentidos nos hacen creer que existen seres fijos y estables. Esto es una ilusión, porque solamente existe un ser único, en perpetuo movimiento. Por lo tanto hay que desconfiar de los

---

<sup>55</sup> Ib. p. 28

<sup>56</sup> Ib. p. 28

<sup>57</sup> GAZZI, A. Op.Cit. 29

sentidos y juzgar conforme a la razón...No obstante, su desconfianza en los sentidos no es absoluta. Los sentidos son necesarios para adquirir la sabiduría”<sup>58</sup>.

Heráclito, explica la causa fundamental del cambio perpetuo. Considera el fuego, el primer principio, la sustancia de las cosas que producía todo. “Todo fluye” Los seres son y no son; nunca son los mismos, siempre están cambiando, La realidad para Heráclito es el movimiento, el devenir del ser. Esta doctrina filosófica la recibió Platón, en sus inicios filosóficos, de Cratilo “que exageraba hasta la ridiculez el movimiento y el relativismo de Heráclito”<sup>59</sup>. Enseñanza que quedará en su pensamiento imborrable.

Parménides, pura antinomia de Heráclito, califica la filosofía de éste de absurda, ininteligible. “Porque ¿cómo puede nadie entender que lo que es no sea, y lo que no es sea? No pude ser ¡Esto es imposible!”<sup>60</sup>.

Parménides, a estos absurdos, propone este otro principio: El ser es; el no ser, no es. “Las cosas tienen un ser, y ese ser, es. Y si no tienen ser, el no ser no es”<sup>61</sup>.

El ser de Parménides, en oposición a Heráclito, es único, eterno, inmutable, ilimitado e inmóvil. Y la teoría de los mundos, se reduce a dos: el *mundo sensible*, al que conocemos por los sentidos, que es ininteligible, absurdo, el falso u objetivo; y el mundo *inteligible*, el mundo del pensamiento, el auténtico. Estamos ante el filósofo, siguiendo el pensamiento de García Morente, que “sienta la tesis fundamental de que las cosas fuera de mí, el ser fuera de mí, es exactamente idéntico a mi pensamiento del ser. Lo que yo no pueda pensar, porque sea absurdo pensarlo, no podrá ser en realidad, y por consiguiente, no necesitaré para conocer la auténtica realidad del ser, salir de mí mismo; sino que con sólo sacar la ley fundamental de mi pensamiento lógico, cerrando los ojos a todo, con sólo pensar un poco coherentemente, describiré las propiedades esenciales del ser”<sup>62</sup>. Este pensamiento, recibido a través de los megáricos, dejó profunda huella en Platón.

¿Qué decir de la antinomia sofistas –Sócrates?

Sócrates, el maestro insigne de Platón, es escéptico a las especulaciones cosmológicas y ontológicas de los filósofos anteriores. Todo su interés estaba en el hombre, y en esto había coincidencia con los sofistas; pero en lo demás, era pura antinomia. Se oponía a su relativismo, mundo cultural en el que el hombre era la medida de todas las cosas, en el que la

---

<sup>58</sup> FRAILE, G. Op.Cit. Tomo I, p. 170

<sup>59</sup> Aristóteles. Met. IV5101a12

<sup>60</sup> GARCÍA MORENTE, M. Op. Cit. p.68

<sup>61</sup> Ib. p. 68

<sup>62</sup> Ib.p. 72

verdad como tal no existía; todo era relativo; la realidad era, pues, el relativismo. Sócrates, por el contrario, cree firmemente en la excelencia de las leyes estables, de normas universales verdaderas, válidas por sí misma y superiores a las opiniones y convenciones de hombre. Cree en el bien, en la justicia, en la virtud y en la realidad de la vida virtuosa que consiste en obrar bien”<sup>63</sup>.

Sócrates, es el verdadero descubridor, con mucho más fundamento que Parménides y Anaxágoras, de la razón. Para él hay dos tipos de razón: la razón particular y la universal. Su optimismo sobre ellas es tal que le concede la capacidad de llegar a alcanzar la verdad. El error, procede de nosotros, pero no de la razón en sí misma. En todas las almas existe la verdad en estado latente, y sólo es preciso tener habilidad para hacerla salir a la luz (mayéutica)”<sup>64</sup>.

¿Qué le debe Platón a Sócrates, en el ámbito filosófico?

Según Fraile, le debe “su iniciación en el método inductivo como procedimiento para la formación de los conceptos universales, su aspiración a llegar al conocimiento de las esencias...como base de las definiciones, su preocupación por hallar la “razón” (logos) de las cosas, y su inclinación a los problemas morales y políticos”<sup>65</sup>.

Con este poso filosófico- dice García Morente-, Platón, elabora su concepción de de la realidad, basada en el “realismo de las ideas”.

Veamos, siguiendo el pensamiento del citado filósofo, en qué consiste dicha concepción platónica de la realidad, Platón arranca de la pregunta:

¿Quién existe? ¿Quién es el ser?

Y lo hace, porque no quiere cometer el error de Parménides, que es confundir la existencia con la esencia. Hay ya en él: una teoría de la existencia y una teoría de la objetividad, una teoría del objeto, una verdadera ontología, además de la metafísica.

“Esa unión, - continúa comentando García Morente-, esa unidad de caracteres que definen un objeto recortado en la realidad, la esencia de ese objeto, o, como yo suelo decir, la

---

<sup>63</sup> FRAILE, G. Op. Cit Tomo I. p. 251

<sup>64</sup> Ib. p.251

<sup>65</sup> Ib. p. 298

consistencia, unida en una unidad indisoluble, si la contemplamos ahora con una intuición directa del espíritu, y luego a esa unidad le conferimos la realidad existencia, esa es la idea”<sup>66</sup>.

“La idea, desde el sujeto que la intuye, es una intuición intelectual, y considerada en sí misma, es una visión, es el objeto de la visión. De aquí se deduce que la idea es dos cosas: primero, es una reunión indisoluble de todos los caracteres de una cosa, la esencia; segundo, a eso le confiere Platón existencia real. Así, pues, “las ideas son las esencias existentes de las cosas del mundo sensible. Cada cosa en el mundo sensible tiene su idea en el mundo inteligible. Y entonces aplica Platón sin reparo ninguno a cada una de esas unidades que se llama “ideas” los caracteres que Parménides aplica al ser en general. Es decir: una idea es siempre una. Hay muchas ideas. Pero cada ideas es una unidad absolutamente indestructible, inmóvil, inmutable, intemporal, eterna”<sup>67</sup>.

¿Qué efecto tiene, pues, la teoría de las ideas respecto a nuestra gran cuestión, cual es qué es la realidad?

Fraile, dice al respecto que “con la teoría de las ideas la realidad queda dividida en dos grandes sectores: por una parte el mundo superior, eterno, supraceleste...en el cual se hallan las ideas, que son entidades reales, subsistentes, perfectísimas, puras, inmateriales, ternas e inmutables, inmóviles, invisibles a los ojos del cuerpo y solamente perceptible por la inteligencia. No son simples conceptos abstractos, sino verdaderas entidades reales. Son las razones objetivas (...) y los modelos de todas las cosas, el fundamento de toda verdad y de la certeza absoluta. Por otra parte, tenemos el mundo cósmico, visible (...) en el cual hay que distinguir dos grandes secciones: a) la *región celeste* (...), y b) *el mundo físico terrestre*: que es el mundo de los seres sensibles (...) compuesto de los cuatro elementos materiales, móviles, sujetos a cambio, a la generación y a la corrupción, conforme al concepto de Heráclito”<sup>68</sup>.

Tres son los grados de conocimiento, según lo expuesto por Platón en la República: conocimiento sensitivo, su objeto son los objetos materiales y sensibles (sentidos); *conocimiento racional discursivo*, que se ocupa del concepto de número y cantidad (imaginación, razón discursiva); conocimiento racional intuitiva, que se preocupa de los seres inmateriales, valiéndose para su conocimiento del entendimiento “La ciencia verdadera solamente se da en el último grado, o sea en el conocimiento de las *Ideas*, que no tiene ni

---

<sup>66</sup> GARCÍA MORENTE. Op. Cit.90

<sup>67</sup> Ib. p. 91

<sup>68</sup> FRALE, G. Op. Cit. Tomo I, p. 304

materia ni cantidad, ni puede ser percibida por los sentidos, ni por la imaginación, ni por la razón discursiva, sino solamente por el entendimiento”.

La realidad para Platón, son la ideas. Ideas, que no son representaciones mentales “sino la auténtica realidad primaria, el ser absoluto y originario, más objetivo y más real que eso que nosotros llamamos cosas, las cuales no son más que una imagen de sus correspondientes ideas. Por consiguiente las ideas platónicas son entes con subsistencia propia, eternos, inmutables, inmateriales, perfectos, arquetipos- es decir, modelos- de las realidades sensibles. Poseen una realidad real metafísica y separada del mundo.

El mismo Platón asevera, sin reserva alguna, la multiplicidad y pluralidad de los seres; argumentando su afirmación recurriendo a la participación en el bien y en la verdad, así como en el ser y en las ideas. La realidad para Platón es plural, pues, las ideas, que son las únicas realidades que configuran el mundo inteligible, son múltiples; como múltiple son las cosas, copias de las ideas, que constituyen el mundo sensible, o mundo de las apariencias.

#### **3.1.4. La realidad de Aristóteles (384 – 322 a.C.)**

Durante veinte años fue alumno de Platón, hasta la muerte de éste. Tiempo suficiente para conocer la doctrina de su maestro. Y como consecuencia de ello, no duda en polemizar con él en aquellos problemas que, pese a su reconocido esfuerzo, no solamente no los ha resuelto, sino que los ha agravado, tales como “superar el movilísimo de Heráclito imaginando un trasmundo de entidades eternas, fijas y subsistentes y por liberarse del monismo estático de Parménides, introduciendo las nociones de ser y no-ser, de idéntico y diverso (sofista) a fin de romper la unidad y la inmovilidad del ser compacto de los eleatas”<sup>69</sup>.

Aristóteles, se ve en la obligación de dar respuesta a cuantos problemas no ha resuelto su maestro, y que son:

- \* Monismo estático de Parménides.
- \* Movilísimo de Heráclito.
- \* Idealismo de Platón.

Respecto al “monismo estático de Parménides “Aristóteles rompe la unidad compacta, estática, inmóvil e indiferenciada del ser eleático mediante la introducción de dos nociones, primero del per se (...) y per accidens (...) y después del acto y la potencia. Afirma el pluralismo del ser. No existe un ser único (...) sino que existen muchos seres, cada uno de los cuales es una sustancia individual concreta (...) que puede ser afectada de muchas maneras

---

<sup>69</sup> Ib. p. 434

por múltiples modificaciones accidentales”<sup>70</sup> “El Universo consta de individuos”<sup>71</sup> “Nada impide que hay muchos seres”<sup>72</sup>. “El ente y el uno se dicen de muchas maneras”<sup>73</sup>.

Sobre el “movilísimo de Heráclito”, Aristóteles admite el movimiento, a la vez que acepta la permanencia de las esencias: “No dicen verdad los que afirman la inmovilidad de todo, ni tampoco los que afirman la movilidad”<sup>74</sup>. Los seres particulares se mueven, pero las esencias son inmutables y permanecen a través de todos los cambios y mutaciones”<sup>75</sup>.

En lo que respecta al pluralismo idealista de Platón, Aristóteles afirma que no existen dos mundos ontológicamente distintos, sino uno solo. Los universales (sustancias segundas) no tienen realidad ontológica, sino lógica. Son conceptos formados por la mente mediante la abstracción. La verdadera realidad ontológica la constituyen las sustancias individuales (sustancias primeras) en tres grandes variedades, terrestres, celestes y divinas”<sup>76</sup>.

Para Aristóteles, el Universo se compone de un conjunto de seres ordenados por su perfección, desde el más ínfimo de todos, cual es la materia prima, hasta el más perfecto, como es Dios. Así, pues, el conjunto de los seres, quedan divididos en tres grandes sectores, ascendentes en perfección:

1º. *Mundo físico terrestre*, constituido por las sustancias físicas, compuestos por la materia prima y los cuatro elementos de Empédocles (agua, aire, tierra y fuego), y agrupados en *no vivientes* (principios: materia y forma; elementos: agua, aire, tierra y fuego; mixtos, en número indefinido) y *vivientes* (vegetales: forma vegetativa y nutritiva; animales, forma sensitiva; racionales, forma racional).

2º. *Mundo físico celeste*, constituido por las esferas y los astros, sustancias móviles, eternas, ingenerables, incorruptibles, compuestas de materia y dotadas de formas vivientes inteligentes y perfectísimas.

3º. *Sustancias divina supraceleste*: Dios. Cumbre de todos los seres; sustancia eterna, simplicísima, inmóvil, incorruptible, forma pura sin materia, acto puro sin potencia<sup>77</sup>.

En la propia exposición de su doctrina, se evidencia el pluralismo de Aristóteles. Pero no obstante, a igual que hace su docto profesor, Platón; Aristóteles asevera, de manera franca, la multiplicidad y pluralidad de los seres coordinando, sutilmente, la unidad de principio con

---

<sup>70</sup> Ib. p. 434

<sup>71</sup> Phys. I 3, I8aI-35

<sup>72</sup> Ib. I 3, I86b

<sup>73</sup> Ib. ,I 3, 187ª10

<sup>74</sup> Met. IV 8 1012b23

<sup>75</sup> FRAILE, G. Op. Cit. p.435

<sup>76</sup> Ib. p. 435

<sup>77</sup> Ib. p. 435-436

la aseveración de la realidad múltiple, recurriendo a la enseñanza de la composición de potencia y acto en la realidad.

### 3.1.5. La realidad en el neoplatonismo y escolasticismo

Con la muerte de Aristóteles, en la isla Eubea, el año 322 a. C., la metafísica sufre un frenazo. La filosofía se centra en el hombre, y se convierte en simple especulación moral. La ética es, pues, la preocupación primordial de la filosofía.

Aquel movimiento filosófico, surgido por influencia de Sócrates, denominados por Julián Marías, “moralistas socráticos”<sup>78</sup> – Los cínicos y los cirenaicos- , y que tras la muerte de Aristóteles es continuado por nuevas escuelas, tales como el *estoicismo*, el *epicureismo*, *escepticismo* y *eclecticismo* continúan cultivando la filosofía desde la perspectiva moral; cuya realidad, en todos ellos, es la pluralidad del ser humano que busca la felicidad. Ahí está la razón de la ética, centro y preocupación de su filosofía, como medio para obtener la felicidad buscada.

### Neoplatonismo: la realidad es el UNO, que es el ser, el bien y la Divinidad

Con la llegada del neoplatonismo, cuyo primer maestro fue Ammonio Saccas (175-242), reaparece la metafísica griega con cierta influencia cristiana. Plotino (205-270 d. C), nacido en Licópolis de Egipto, que llegó con veintiocho años a la escuela del maestro Saccas, y, con el tiempo, se convierte en el pensador fundamental del neoplatonismo, para el que la realidad no es otra cosa que el “Uno, que es al mismo tiempo el ser, el bien y la Divinidad. Del Uno proceden, por *emanación*, todas las cosas. En primer lugar, el *noûs*, el mundo del espíritu, de las ideas. El *noûs* supone ya una vuelta sobre sí mismo, una reflexión, y, por tanto, ya una dualidad...y el grado ínfimo del ser es la materia, que es casi un no-ser, lo múltiple, lo indeterminado, lo que apenas es, sino solo en el último extremo de la emanación”<sup>79</sup>.

Plotino, cultiva un panteísmo espiritualista-emanatista, que no es otra cosa, en síntesis que “una teoría monista que identifica a la divinidad con el mundo y concibe lo uno y lo múltiple, lo finito y lo infinito, la natura naturata y la natura naturante como aspectos diferentes pero inseparables de un ser único, del ser divino”<sup>80</sup>.

Para él, no hay pues “distinción entre Dios y el mundo. El mundo procede del Uno, no por creación, sino por emanación. Esto quiere decir, que el mismo ser del Uno se difunde y

---

<sup>78</sup> . Marías, J. (2005) *Historia de la Filosofía*. Madrid, Alianza Editorial,p.85

<sup>79</sup> Ib. pp. 95-96.

<sup>80</sup> QUILLES, J Y REY PASTOR, J. (1952) *Diccionario de Filosofía*. Madrid, Espasa-Calpe, p. 1082

manifiesta. Plotino, pues, “trata de comprender y explicar cómo el Uno, Primer Principio, o sea, Dios, existe por sí mismo enteramente autónomo, estando al mismo tiempo presente en todas partes. Y se pregunta: ¿Cómo se realiza lo múltiple a partir de lo Uno? Para contestar Plotino recurre al concepto de «emanación»; según él, el Uno se desbordaría, en fuerza de su plenitud y perfección sin que, con todo, se disipase y mermase, al modo como el sol vierte su luz, sin sufrir mengua, o como de un modelo sale la imagen reflejada. El proceso comprende un despliegue de riquezas virtuales infinitas del Primer Principio. Lo primero que de sí desprende el Uno es el espíritu, el Nous; éste a su vez continúa el proceso de emanación del que él mismo es resultado: «encontrándose el espíritu en toda plenitud debió engendrar, pues una tal potencia no podía quedar incapaz de engendrar» (Enneadas). Y así el mundo es configurado a tenor de las ideas que permanecen encerradas en el Espíritu”<sup>81</sup>.

Vemos, como “el mundo tiene un ser recibido, es producto de la Divinidad- el Uno-; el pensamiento helénico no es capaz de enfrentarse a la *nada*; el mundo ha sido producido por el Uno, pero no de la nada, sino de sí mismo. El ser divino y el del mundo son, en última instancia, idénticos”<sup>82</sup>“El mundo deriva de Dios para regresar a Él a través del hombre. Dios es el Uno, absoluta trascendencia que está por encima de la multiplicidad existente, de cada ser singular y de cada esencia, del mismo ser y del pensamiento”<sup>83</sup>.

Plotino, mediante su pensamiento panteísta espiritualista-emanatista predica, pues, como realidad lo “Uno”, el absoluto Uno. El ingenio de Plotino, recurriendo a la emanación, no puede evitar la existencia de una realidad plural. Dios, el Uno, único Ser simple, se difunde y se manifiesta, desde su absoluta trascendencia por encima de la multiplicidad de seres singulares, entre los cuales está el hombre; seres que configuran el mundo, siendo ellos con su propia identidad.

### **El Cristianismo: una nueva concepción de la realidad**

No cabe la menor duda que con la aparición del cristianismo, cristianismo influenciado en sus primeros tiempos por el platonismo y neoplatonismo, a través de la figura de San Agustín, y posteriormente por el aristotelismo, mediante la insigne figura de Tomás de Aquino, revela una nueva concepción del Ser (Dios), una nueva concepción del mundo, una nueva concepción del hombre; digamos, que después del cristianismo todo parece

---

<sup>81</sup> [http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=5857&cat=filosofia](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5857&cat=filosofia) Descargado el 9-12-08)

<sup>82</sup> Marías, J. Op. Cit. p. 96-97

<sup>83</sup> AGAZZI, A. Op. Cit. 149



cambiado. Con el cristianismo, pues, estamos ante una nueva concepción de la realidad; sin dejar por ello, de ser una realidad plural, heterogénea.

El cristianismo, desempeña una influencia decisiva en la metafísica, debido a que modifica de forma esencial los supuestos sobre los que se mueve el hombre y su manera de filosofar. El hombre cristiano es otro, reiteramos, es otro, y por lo mismo, la filosofía es otra. “El cristianismo trae una idea totalmente nueva, que da su sentido a la existencia del mundo y del hombre: la creación in principio creavit Deus caelum et terram. De esta frase inicial del Génesis arranca la filosofía moderna”<sup>84</sup>.

En la vida del cristiano, el ser tiene dos sentidos distintos: el ser de Dios y el ser del mundo. “El concepto que permite interpretar el ser del mundo desde Dios y el de la Creación tenemos, por una parte, a Dios, el verdadero ser, creador; por otra parte, el ser creado, la criatura, cuyo ser es recibido”<sup>85</sup>.

### **La Escolástica. Desarrollo ulterior de la Filosofía cristiana: problemas metafísicos gnoseológicos y la cuestión de los universales**

La escolástica, que no es otra cosa que el ulterior desarrollo de la filosofía cristiana después de la patrística, consistente en una ordenación y organización de la doctrina de los Padres en sistemas generales. Y respecto al valor y extensión de término, indica en general la filosofía que en La Edad Media era enseñada por las “escuelas” representada de hecho por pensadores de la más variadas tendencias: platónicos, neoplatónicos, agustinianos, místicos, aristotélicos, hebreos y árabes. Escolástica, viene a significar, en rigor, un complejo de sistemas, pero no una determinada y única concepción, que va desde el año 800 hasta el 1350 aproximadamente, desde Carlomagno hasta Guillermo de Ockam, siendo el siglo XIII, con Alberto Magno, Tomás de Aquino, Buenaventura y Nigero, su período de máximo esplendor, posterior a las grandes experiencias históricas de los Municipios, las Cruzadas y la victoria del Papado sobre el Imperio<sup>86</sup>.

Junto a los problemas metafísico-gnoseológicos de la escolástica, está la cuestión de los universales, cuyos orígenes hay que remontarlos a la antinomia Parménides-Heráclito: “Parménides lanza una primera tentativa de formación de conceptos capaces de reflejar la realidad”<sup>87</sup>; pasando por Sócrates, que pensando que no puede darse ciencia de realidades

---

<sup>84</sup> Marías. J. Op. Cit, p. 100

<sup>85</sup> Ib. p. 102

<sup>86</sup> AGAZZI, A. Op. Cit. p.206

<sup>87</sup> GARCÍA MORENTE, M. Op. Cit. p.130

contingentes y mudables el entendimiento puede elaborar conceptos de las cosas contingentes semejantes que expresen lo que hay en ellos de permanente y de común semejantes; Platón, que se encarga de superar en perfección la primera tentativa de Parménides; neoplatonismo, Boecio y Aristóteles, que perfecciona el sistema de conceptos de platónicos, llegando ya a una ramificación, individualización de los conceptos capaces por su flexibilidad de reproducir de la manera más exacta los entresijos de la realidad misma. Es un problema crucial, nudo de especulaciones y recias discusiones, de la escolástica. Agazzi, en su *Historia de la Filosofía y la Pedagogía*, tomo I, p. 213, la explica así:

“¿Existen realmente en su generalidad, fuera de la inteligencia; o existen sólo en la inteligencia, como conceptos? Y, si existe, fuera de la inteligencia, ¿tienen una existencia separada, como las ideas platónicas, o inmanentes en lo real, como en las formas aristotélicas?

Se presentan soluciones desde el realismo radical, semejante al de Platón, pero corregido según la fórmula posterior de que las ideas están en Dios, hasta el conceptualismo para el cual los universales son sólo “conceptos”, o sea representaciones mentales de origen espiritual, sin correspondencia en las cosas, que son todas individuales y diferentes; está también el realismo moderado de tipo aristotélico, que es fusión de realismo y conceptualismo en cuanto admite unas especies comunes efectivas, presentes en los seres de la misma especie a los cuales fueron participados por el Creador, correspondiendo paralelamente a estas especies unos conceptos extraídos de ellas por abstracción mental; está por fin en nominalismo que niega cualquier universal en las cosas y en la mente o signos comunes atribuidos a cosas y representaciones efectivamente diversas.

En la Edad Media, período en el que domina la filosofía escolástica, la realidad es plural, ya que el mundo creado por Dios, no deja de ser una multiplicidad de seres distintos entre sí, cuyo ser recibido de su creador, es un ser en sí.

Dentro del cristianismo, hay grandes pensadores, y entre ellos está San Agustín, renovador del platonismo y neoplatonismo, que hizo al pensamiento una aportación considerable a la metafísica, la psicología y la ética, cuya muerte, en el año 430, supone el comienzo de la Edad Media, período histórico en el que domina la filosofía escolástica, siendo su figura singular Santo Tomás de Aquino (1225-1274), figura que “ha fundido, metamorfoseado y hecho cabalgar platonismo, aristotelismo, plotinismo, agustinismo; pero tan bien, que la mezcla de sus estratos ha llegado a ser indistinguible”<sup>88</sup>. Figura que

---

<sup>88</sup> FRAILE, G. Op. Cit. Tomo II, pp. 811-812

“silenciosamente y sin alboroto sustituye una escolástica falsamente tradicional, que se cerraba a todo progreso, sustituye una escolástica viviente y fecunda en la que, después de asimilarlas, introduce las nuevas aportaciones de la filosofía de Aristóteles, de los neoplatónicos, de los musulmanes y judíos”<sup>89</sup>.

Santo Tomás, es un gigante dentro del Cristianismo, como lo es dentro de la Escolástica, que la lleva a la cumbre, pues, tras su muerte empieza la decadencia de ésta. Santo Tomás, no es un seguidor servil de Aristóteles. Valiente, fina y agudamente modifica el aristotelismo en su ética, esencialmente naturalista. “Su aristotelismo no es puro, sino depurado”<sup>90</sup>.

¿Cuál es el sistema tomista?

En el “neoplatonismo, la pluralidad procede de la unidad; el movimiento, de la inmovilidad, lo imperfecto, de lo perfecto; el mundo, de Dios”<sup>91</sup>. El orden es de arriba abajo. Sin embargo, en el aristotelismo, el orden es de abajo arriba. Lo primero que perciben los sentidos y la inteligencia son los seres múltiples y móviles de este mundo. De su movimiento se deduce que hay causa que lo produce.

“La teología cristiana procede de arriba a bajo. La fe le suministra sus principios, uno de los cuales es precisamente la existencia de Dios, creador del mundo con todos sus seres. Si el tomismo fuese un sistema puramente aristotélico, en ese caso su orden estructural sería también de abajo arriba. Pero no es así, sino que se trata de un sistema en el que Dios no es, como en Aristóteles, simplemente causa inconsciente del movimiento del mundo, sino también la causa suprema eficiente, creadora de todos los seres, y la fuente primera de la vida, de la verdad y de la inteligibilidad”<sup>92</sup>.

Se trata, pues, de un sistema de arriba abajo, con una estructura basada en un sentido profundo de la pluralidad y variedad de los seres y, a la vez, de su unidad dentro de una ordenación jerárquica conforme a su grado de perfección entre ellos. Los seres son múltiples, distintos entitativamente entre sí.

Santo Tomás, tiene un sentido amplio y realista del ser, “en que tienen cabida todas las variedades y matices de los seres, sin exagerar ninguna en detrimento de las demás. Es un concepto del ser, a la vez, jerárquico y dinámico, en que se conjugan armoniosamente la

---

<sup>89</sup> Ib. p.812

<sup>90</sup> Ib. p.816

<sup>91</sup> Ib. p.825

<sup>92</sup> Ib. p.825

unidad y la pluralidad, lo permanente y lo mudable, lo infinito y lo finito, lo necesario y lo contingente, lo abstracto y lo concreto...siempre tiene en cuenta la realidad concreta, en una visión panorámica del Universo en que cada cosa, desde la más alta hasta la más insignificante, tiene su puesto y su importancia dentro del plan divino de la Creación”<sup>93</sup> Santo Tomás, pues, como realista moderado sostiene que los “universales poseen una existencia real, independiente del espíritu que los concibe”<sup>94</sup>. Sin embargo, los nominalistas de los siglos XIV y XV vacilan respecto a que el mundo no se basta así mismo para ser, necesita de la conservación. Y debido a que la acción de Dios respecto al mundo es constante, “se piensa entonces que no es menester la creación continuada, que el mundo no necesita ser conservado. Siempre se entiende que es un *ens ab alio*, que no se basta así mismo, que ha recibido su existencia de manos de su creador; pero se cree que este ser que Dios le da al creado le basta para subsistir; el mundo es un ente con capacidad de seguir existiendo por si solo; la cooperación de Dios en su existencia, después del acto creador, se reduce a no aniquilarlo, a dejarlo ser...el mundo, una vez creado, puede existir sin más, abandonado a sus propias leyes, sin intervención directa de la divinidad”<sup>95</sup>.

Hemos llegado al final de nuestro paseo metafísico realista mostrando que la realidad es plural, como plural es la realidad, y a la pregunta metafísica ¿qué existe? ¿Quién existe?, tenemos la respuesta que no es otra, a la luz de lo explicitado a lo largo del paseo, que “existen las cosas, el mundo de las cosas y yo en ellas...el mundo es lo que existe: el conjunto de todos los seres, de todas las substancias, que esas substancias, esos seres que existen están ellos también impregnados de inteligibilidad: son, y además de ser, tienen esencia: “son”, y son inteligible”<sup>96</sup>.

Existe el mundo de las cosas y yo en ellas, y ¿en qué relación se halla el hombre con ese mundo de cosas inteligibles? Se halla en una relación de conocimiento. El hombre conoce las cosas que configuran el mundo en el que se encuentra él mismo. ¿Y qué hace para conocer las cosas? Sencillamente formar conceptos que reproducen las esencias de las cosas. De ahí que “saber, para el realista, consiste en tener en la mente una colección, lo más variada, rica y posible, de conceptos, que le permiten deambular por el mundo entre las realidades, sin sentirse nunca sorprendido...

---

<sup>93</sup> Ib. p. 836-837

<sup>94</sup> Ib. p. 95-96

<sup>95</sup> Marías, J. Op.Cit. p. 128

<sup>96</sup> GARCÍA MORENTE, M. Op. Cit. p. 129

El conocimiento, pues, refleja en la mente la mismísima realidad. El conocimiento, para el realista, es eso: reflejo; y de esta manera entre el pensamiento del que conoce y la realidad no existe discrepancia alguna<sup>97</sup>.

### **3.2. Posición idealista – realista: el concienialismo**

A igual que hemos hecho con el realismo, vamos hacer con el idealismo- racionalista, y es aclarar los términos idealismo y racionalismo, a efecto de evitar confusiones cuando estemos exponiendo lo que es la realidad para esta posición filosófica. Domínguez dice que. “el idealismo en general es la doctrina o tendencia a creer que toda la realidad se reduce a la idea o acto consciente. El cual, en cuanto activo o conocedor, es el sujeto o yo, y en cuanto pasivo o conocido es el objeto o no yo, es decir, contenido inmanente (del acto) que por una ilusión natural proyectamos fuera del mismo acto.

Estamos, pues, en disposición de ocuparnos de idealismo-racionalista para indagar que es la realidad para esta posición filosófica. Y lo hacemos interrogando, como no podría ser de otra forma: ¿Cuál es la naturaleza del no-yo? La respuesta de los idealista es que el mundo exterior o “no-yo” no existe fuera de las representaciones que de él nos formamos. El mundo está dentro de mi yo. “Si yo me elimino, elimino también mis cosas”<sup>98</sup>.

Veamos:

#### **3.2.1. Renato Descartes (1596 - 1650).**

Figura angular del idealismo- racionalismo, estima el método matemático- geométrico como el más seguro y exacto, porque prescinde de la experiencia de los sentidos y procede por rigurosa deducción racional, convencido de la validez del método. Lo aplica a todas las ciencias en general, pues, tras sus meticulosos raciocinios llega a la conclusión que la ciencia es una en cuanto que las distintas ramas científicas forman un solo cuerpo. La razón es, pues, fundamental para el conocimiento con el que se propone construir “un edificio filosófico, firmemente asentado sobre fundamentos ciertos e incommovibles”<sup>99</sup> Descartes es, pues, el iniciador del racionalismo moderno, parte del pensamiento, de la razón, determinado por la autoconciencia, cogito: yo pienso.

El realismo aristotélico va llegando a su fin. A partir del siglo XV se va menoscabando la creencia en este realismo aristotélico, y una serie de hechos históricos lo llevan

---

<sup>97</sup> Ib. pp.129-130

<sup>98</sup> GARCÍA MORENTE, M. Op. Cit . 351.

<sup>99</sup> FRAILE, G. Op. Cit. Tomo III, P.491

definitivamente a su agonía: la guerra de religión, el descubrimiento de la rotundidad del planeta, el descubrimiento de la posición de la tierra en el universo astronómico.

El contexto está preparado para que Descartes empiece la construcción de su nuevo edificio filosófico denominado “idealismo”.

¿Y qué significa, en rigor, el idealismo, en contraste con el término realismo?

Realismo e idealismo son disposiciones teóricas y metafísicas, pero no prácticas, que los filósofos adoptan frente al mundo. La palabra realismo “viene a indicar hoy la concepción filosófica que admite la existencia de la realidad objetiva en sí y por sí misma, independientemente del pensamiento; y si se contrapone al “idealismo” que es la concepción que declara que lo real es producto del sujeto pensante, sin que tenga existencia anterior, externa o independiente del pensamiento”<sup>100</sup>. La única realidad es el pensamiento, en cuanto que el pensamiento es el productor de la misma realidad. “Pienso, luego existo” según parece, no es un entimema, sino la consignación de un hecho extraño en otro: de la existencia propia en el propio pensamiento: *Pienso-existo*. Y entiende por pensamiento cualquier actividad consciente”<sup>101</sup>.

¿Qué significa, pues, el término “idea”?

En la filosofía moderna, en Descartes, en Locke, en los filósofos hasta Kant, y también en muchos posteriores, “no tiene ya el significado platónico de arquetipo ontológico y metafísico, existente con una realidad originaria y propia, modelo de las esencias originales de las cosas, fuera de nosotros, y de los conceptos generales, en nosotros. Idea indica ahora, en general, lo que se expresa de un modo más exacto con el término representación o imagen mental correspondiente a las cosas externas o a los estados de conciencia”<sup>102</sup>.

Lo que se propone Descartes, no es fácil. Es una obra de titanes, pues, pese a la existencia de un contexto que necesita de un titán para que inicie un cambio radical en el mundo filosófico, no ha de olvidar el citado filósofo un pasado filosófico de veinte siglos: en el que tanto en la “Edad Antigua, como en La Edad Media, todos eran realistas, pues, nadie duda de la existencia de los objetos fuera del pensamiento. Se llamaban realistas los que afirmaban como reales y existentes, además de los seres singulares y concretos, también los

---

<sup>100</sup> AGAZZI, A. Op. p. 113

<sup>101</sup> DOMÍNGUEZ, S.I. (1941) Op. Cit. pp. 95-96

<sup>102</sup> AGAZZI, A. Op cit. p. 174

universales, es decir, las esencias, los géneros y especies”<sup>103</sup>; pasado que se resiste por inercia y por valía a cualquier cambio que no esté bien cimentado en principios filosóficos sólidos, claros y convincentes.

Descartes está lo suficientemente descontento y desengañado de la filosofía escolástica, al finalizar sus estudios en una de las más ilustres escuelas de los jesuitas, el colegio de La Flèche, que se decide prudente y definitivamente por comenzar la “segunda navegación de la filosofía”, pues la primera la dio Parménides, dándole un cambio radical.

Lo primero que hace Descartes, es elaborar el método de conocimiento, basado en la evidencia, el análisis, la síntesis, la enumeración y la revisión. Le preocupa, antes que nada el camino que ha de correr para conocer. Lo prioritario es la epistemología, la teoría del conocimiento; después, la metafísica, la ontología. Antes del ser, le preocupa la manera de llegar a conocer ese ser: antes del ser la interesa como llegar a la verdad del ser, indubitativamente, de tal forma que aquello que se afirma tenga una solidez tal que no se pueda poner en duda, como ha sucedido con el sistema de Aristóteles.

Descartes recurre a la duda como método. Le preocupa buscar la certidumbre, y el criterio de que se vale es la duda, la misma que ha derribado el pensamiento aristotélico. La duda se convierte en método y en posesión de este método busca, navegando en el escepticismo completo, lo inmediato<sup>104</sup>.

Descartes, pues, metafísicamente, y desde la perspectiva epistemológica, es el reverso de sistema aristotélico.

Explicemos lo dicho:

Aristóteles dice, las cosas están ahí, ellas configuran el mundo, y el hombre con ellas en el mundo. El hombre, natural y espontáneamente quiere y tiende conocerlas, y las conoce porque las cosas, los seres en sí son inteligibles, y porque son inteligibles el hombre recurre a la elaboración del concepto coincidente con las cosas, reflejo fiel de las cosas. El hombre, pues, tiene un conocimiento de las cosas por el reflejo que tiene de ellas mediante los conceptos que tiene elaborados de ellas. “El concepto es la unidad mental que comprende una multiplicidad de cosas... Concepto es, pues, una unidad de lo múltiple”<sup>105</sup>.

---

<sup>103</sup> Ib. Pp.213

<sup>104</sup> GARCIA MORENTE, M. OP. Cit. pp. 136-138

<sup>105</sup> Ib. p.265

Las cosas, los seres en sí, las substancias existen objetivamente fuera de mí, independiente de mí, diría Aristóteles. Es una realidad plural, heterogénea, como heterogéneo es el mismo ser humano que conoce.

De lo dicho se deduce, que el conocimiento aristotélico, es un conocimiento mediato, y nuestra relación con las cosas es una relación mediata, ya que el concepto es nuestro mediador entre la mente y las cosas, y “por eso es por lo que el conocimiento aristotélico era siempre discutible”<sup>106</sup>, en la medida que pueda ser discutible la adecuación del conceptos a las cosas.

Descartes, partiendo de dudar de todo, como método, halla el “cogito”, del “cogito” pasa al yo, del yo deduce a Dios, y de Dios deduce la realidad del mundo y su cognoscibilidad de forma cierta y clara.

Explicamos:

Descartes dice: aquí estoy Yo y mi pensamiento, pues, lo más inmediato a mí son mis pensamientos, mis ideas, única cosa que nunca puedo poner en duda, en tanto que todo aquello que está más allá del pensamiento si puedo ponerlo en duda, pues, los sentidos nos engañan; nada de lo que ellos nos presentan puede considerarse seguro. El mundo, en el sistema idealista de Descartes es dudoso. Lo único que no es dudoso, y por lo mismo estamos seguros que existe soy yo, mis pensamientos y Dios, fuente de las ideas adventicias, las cosas, hay que sacarlas del Yo, y como el Yo es el que piensa, y el pensar tiene como fruto el pensamiento, significa que el mundo hay que extraerlo del pensamiento. El mundo, las cosas están en mí, en mi Yo, en mi pensamiento. El mundo es, pues, dependiente del Yo del hombre. El mundo está dentro del Yo. Si no existe el Yo, no existe el mundo; si no existe el mundo es porque no existe el Yo. En mi yo, existen mis ideas. Pero de ¿dónde vienen mis ideas? Hay unas que vienen de las mismas cosas, que son la mayoría; otras que no provienen de fuera; y finalmente, las que se forman combinando elementos de las dos primaras categorías. Existe la idea que yo tengo de mi mismo la “idea del yo”; y existe la “Idea de Dios”, que no puede venir de las cosas externas, ya que nada hay en el mundo que sea perfecto y absoluto como es Dios, ni tampoco puede venir de mi mismo, debido a que yo soy un ser imperfecto, y de un ser imperfecto no puede venir un ser perfecto. Debe, pues, haberme sido infundida des el nacimiento, desde la creación y por creación; es, por tanto una idea

---

<sup>106</sup> Ib. p. 138



congénita. Dios es la fuente de todas mis ideas adventicias, que son las ideas que tengo acerca del mundo. Tanto la idea del “Yo” como la idea de Dios, son ideas innatas.

El idealismo ha descubierto un nuevo ser, el ser del pensamiento puro que es inmediato e idéntico al yo mismo, que constituye para Descartes el fundamento mismo de toda su filosofía. El pensamiento es para el filósofo una cosa, y “Yo” soy una cosa que piensa, una substancia que piensa cosas, cosas que son las que constituyen el mundo, forman el mundo.

¿Cómo extrae Descartes del “Yo” puro el mundo de las cosas reales, los objetos del pensamiento?

Es la pregunta que se hace García Morente. Lo primero que hace Descartes, nos explica el filósofo, es distinguir entre los pensamientos. Los pensamientos son muchos, múltiples, variados. Los divide en dos grupos: unos en los cuales yo mismo veo, examinándolos como tales pensamientos, que son pensamientos embrollados, confusos, oscuros. Otros pensamientos, por el contrario, son claros y distintos. Advierte Descartes, que existen razones para dudar de los pensamientos confusos y oscuros; cosa que no sucede cuando se trata del segundo grupo, es decir, de los pensamientos claros y distintos, en los que se dan razones menos fuerte para dudar. Lo único indudable que hay es el acto de pensar, pero no lo pensado en el acto de pensar.

Mediante la hipótesis del genio maligno, Descartes viene a decir que un pensamiento no contiene nunca, en su estructura como pensamiento, ninguna garantía de que el objeto pensado corresponda a una realidad fuera del pensamiento<sup>107</sup>.

En la situación de existo yo y mis pensamientos, y nada más, está encallado Descartes. De ahí no hubiera podido salir, si no recurre a la existencia de Dios. “Pero he aquí que Descartes descubre entre los pensamientos claros y distintos un pensamiento, uno sólo, que por fortuna es el único que tiene en si mismo la garantía de que el objeto pensado existe fuera del pensamiento... y ese pensamiento único, es el pensamiento de Dios, la idea de Dios. La idea de Dios es tal, que si la examinamos como tal idea encontramos en ella no sólo que pensamos en un ente (Dios, del cual no sabemos si existe o no existe, sino que pensamos en un ente (Dios) y que ese pensamiento lleva dentro una porción de caracteres según los cuales Dios, además de ser objeto de mi pensamiento, existe fuera de mí”<sup>108</sup>.

---

<sup>107</sup> Ib. p. 150-152

<sup>108</sup> Ib. p. 153

Tras demostrar la existencia de Dios, mediante sus tres argumentos, Descartes está en condiciones de afirmar que los objetos pensados por ideas claras y distintas son reales, tienen realidad; el mundo, pues, tiene realidad geométrica. Pues, cabe decir que tras malabarismos ingeniosos ha logrado extraer del yo el mundo al que le ha quitado “las irregularidades, los colores, las complicaciones. Es un mundo de puntos, de líneas, de ángulos, de triángulos, de octaedros, de esferas que están en movimiento. Es un mundo de puras realidades geométricas...Por eso el sistema de Descartes está montado sobre tres sustancias: el yo pensante o pensamiento (yo, pensamiento, conciencia, razón); la extensión y Dios. Dios sustancia creadora, y otras dos sustancias creadas.

Este mundo de pura substancialidad geométrica es el mundo de la ciencia moderna. La ciencia moderna parte también de este pensamiento cartesiano”<sup>109</sup>. Un mundo en que “la veracidad de Dios me asegura, por tanto, que aquellas cosas que veo como existentes, existen, y que son tal cual yo las conozco”<sup>110</sup>. El mundo, pues, existe, y es cognoscible.

Ese mundo que es el “no-yo”, existe dentro del yo, mediante las representaciones que se hace de él, es un mundo puramente ideal; el mundo no es más que nuestra idea acerca de él. Pero ese mundo ideal es múltiple, es diverso, es decir, es plural. Si ese mundo mental, ideal lo proyectamos al exterior, es decir, fuera del yo, nos encontramos con que ese no-yo, surgido del yo, es igualmente múltiple, diverso, plural.

Descartes, no termina con el “ser en sí”, propio del realismo aristotélico, pese a todo su esfuerzo metafísico por terminar de una vez por todas con ese “ser en sí”.y “por sí” Le queda, pues, como “ser en sí” su “yo”. Este yo que existe para Descartes, existe como una cosa “en sí” y “por sí”. “Existe como una sustancia absoluta, cuya existencia no depende de ninguna condición”<sup>111</sup>. Y cuando del yo deduce a Dios, lo concibe como sustancia divina existente “en sí”y por sí independiente de condición alguna. Finalmente, la sustancia extensa o realidad material geométrica es considerada por el filósofo que nos ocupa como algo existente “en sí” y “por sí”.

Los sucesores de Descartes, empeñados en lograr un idealismo pleno, tampoco terminan con ese residuo aristotélico del ser “en sí” y “por sí”. “Berkeley deshace la existencia “en sí y por sí” de la sustancia material. Ya Berkeley nos dice: esa sustancia material que Descartes considera existente en sí y por sí; existen en mí, existe como mi vivencia; no es sino en tanto en cuanto es percibida; su ser consiste en ser percibida. Pero

---

<sup>109</sup> Ib. p. 156

<sup>110</sup> AGAZZI, A. OP. Cit. p. 176

<sup>111</sup> GARCIA MORENTE, M. Op, Cit. p.270

todavía conserva Berkeley un residuo del viejo realismo y es la existencia del yo en sí y por sí; el yo es todavía una substancia en sí y por sí”<sup>112</sup>.

Hume, disipa esa substancia *yo* y la reduce a un sistema de impresiones, a un sistema de puras vivencias. Lo único que hay o existe para Hume son las vivencias. Este es, pues, su residuo aristotélico: las vivencias, consideradas cada una de ellas como algo en sí y por sí, que existen por sí mismo. Leibniz, concibe su descubrimiento, las *nómad*as, bajo la especie del espíritu; son pues unidades espirituales que también son substancias en sí y por sí independientes. Las *nómad*as son su residuo de realismo aristotélico.

### 3.2.2. Enmanuel Kant (1724 – 1804).

Tres son las grandes corrientes filosóficas con las que se encuentra Kant: el racionalismo de Leibniz, el empirismo de Hume y la ciencia positiva físico-matemática que acaba de elaborar Newton. Así está la filosofía, este es el contexto, cuando aparece la genial y gigante figura de Enmanuel Kant (1724-1804), dispuesto a terminar definitivamente con todo residuo de realismo aristotélico, de ahí que su obra sea una réplica a la doctrina de Hume, el escéptico escocés. Tres son también las fases de su ideología filosófica: racionalismo wolffiano hasta 1760, empirismo inglés (1760-69), criticismo trascendental hasta su muerte.

Aunque Thomas de Quincey, autor de la “*Últimos días de Enmanuel Kant*”, tras su descubrimiento declaró admirar la claridad de la obra y estilo de Kant, suele estar bastante difundida la idea de que Kant es un filósofo oscuro, difícil de entender, y pensamos que la idea es cierta. Kant, ciertamente, es difícil de entender, entre otras razones, porque a su estilo complicado y obscuro hay que añadir la dificultad del tema y la terminología utilizada en su obra. Esta es la razón por la que antes de ocuparnos de su filosofía, no vamos a dedicar a aclarar la terminología kantiana a través de un cuadro, siguiendo el pensamiento de Domínguez<sup>113</sup>:

---

<sup>112</sup> Ib. p. 270.

<sup>113</sup> DOMÍNGUEZ, S.I. Op. Cit. pp. 105-106

<b>TÉRMINOS</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<i>Númenos</i>	Son las cosas como son en sí, no como se conocen
<i>Fenómenos,</i>	Apariencias o el disfraz de las cosas.
<i>La experiencia</i>	Una vez es la <i>sensación</i> , excitada por el númeno en la sensibilidad, otras son las <i>intuiciones empíricas</i> , estas mismas <i>sensaciones</i> informadas por las formas de espacio y tiempo
<i>Objetivo</i>	Significa lo opuesto a individual, lo valedero para todos, aceptado o aceptable para todos
<i>Científico</i>	Es el conocimiento universal y necesario.
<i>Trascendente</i>	Es lo que cae fuera o más allá de la experiencia, como los númenos
<i>Inmanente</i>	Es lo que cae dentro de la experiencia o la constituye, como la sensación
<i>Intuición</i>	Es toda representación que se refiere a algo presente al espíritu; se opone a concepto, vacío de todo contenido empírico como el concepto de unidad, pluralidad, causa
<i>Metafísica</i>	En su significado de cosmología, psicología y teodicea que investigan o presumen investigar los númenos
<i>Mente o espíritu</i>	Es el conjunto de las facultades cognoscitivas.
<i>Juicios analíticos</i> <i>(Tautológicos)</i>	En ellos el predicado está contenido en el sujeto. Ej. <i>Los cuerpos son extensos</i> . En el cuerpo está contenido lo extenso
<i>Juicios sintéticos a posteriori</i>	Son aquellos cuyo sujeto singular, no contiene al predicado: <i>este círculo es blanco</i> . Se fundan en la experiencia. No constituyen la ciencia porque son singulares y contingentes.
<i>Sintéticos a priori</i>	Son aquellos cuyo sujeto, universal, no contiene al predicado. Ej. <i>Todo lo que empieza, tiene causa</i> . Estos juicios son a la vez <i>extensivos, universales y necesarios</i> . Son los únicos que constituyen la ciencia

**Figura 6: Terminología kantiana**

Kant terminó “con la idea del ser en sí. “A partir de Kant no se va a poder hablar de “ser en sí”; y si se vuelve a hablar de ser en sí, será en un sentido completamente distinto del que ha tenido hasta ahora. Kant va a esforzarse por mostrar cómo, en la relación de conocimiento, lo que llamamos ser, es, no un ser “en sí”, sino un ser objeto, un ser “para” ser

conocido, un ser puesto lógicamente por el sujeto pensante y cognoscente mismo, como objeto de conocimiento, pero no “en sí” y por sí como una realidad trascendente”<sup>114</sup>.

“Por consiguiente el objeto de conocimiento no tiene para Kant una realidad metafísica en sí y por sí, sino que tiene realidad en cuanto es objeto de conocimiento: nada más”<sup>115</sup>.

¿Cómo elabora Kant su filosofía?

Primero, arranca de una teoría del conocimiento, que para él significa ante todo la teoría de la física matemática de Newton. Él llama a eso “hecho” de la razón pura. Y este hecho es la ciencia físico-matemática de la naturaleza. Esta ciencia se compone de juicios, de tesis, de afirmaciones, de proposiciones.

Estos juicios, que no son vivencias psicológicas, sino enunciados objetivos acerca de algo, son el punto de partida de todo el pensamiento de Kant, enunciados lógicos constitutivos de la totalidad del saber científico-matemático, divididos en dos grupos: los analíticos a priori y los sintéticos a posteriori.

Juicios analíticos a priori son afirmaciones en la que el predicado está contenido en el sujeto, son juicios tautológicos, en los que su legitimidad está en el principio de identidad. Los juicios analíticos son verdaderos, universales y necesarios; su origen no lo tiene en la experiencia, sino en ese análisis mental del concepto del sujeto; son a priori en cuanto son independientes de la experiencia<sup>116</sup>. Ejemplo de juicio analítico, el hombre es racional; la racionalidad está contenida en el sujeto hombre.

Juicios sintéticos a posteriori son aquellos en los que el concepto del predicado no está contenido en el concepto del sujeto; su fundamento de legitimidad está en la experiencia, en la percepción sensible. Son juicios verdaderos en cuanto la experiencia los avala, y son particulares y contingentes<sup>117</sup>. Ejemplo de juicio sintético, el perro es peludo; el predicado no está contenido en el sujeto.

Para Kant la ciencia está constituida por juicios sintéticos a priori; es decir, juicios obtenidos por intuición, fuera del razonamiento discursivo, fuera del análisis conceptual, de forma a priori, es decir, independiente de la experiencia. El conocimiento para Kant, es unas series de afirmaciones, cada una de las cuales añade positivamente un nuevo saber objetivo a los que antes habían sido alcanzados. Conocimiento que divide Kant en tres grandes grupos:

---

<sup>114</sup> GARCÍA MORENTE, M. Op. Cit. 228

<sup>115</sup> Ib. P.255

<sup>116</sup> Ib. P. 236

<sup>117</sup> Ib. P. 237

conocimiento matemático, primero; segundo, el conocimiento físico; y tercero, el conocimiento metafísico<sup>118</sup>.

En esta división está comprendida “la totalidad del saber, porque el conocimiento matemático - según Kant- nos pone en presencia de las formas universales posibles de todos los objetos, de todo ser, de toda existencia. El conocimiento físico, es en cambio el conocimiento de la realidad de las misma, el conocimiento de las cosas... Por física entiende Kant la ciencia de la naturaleza en general, la ciencia del conjunto de todos los objetos reales en general. Y luego la metafísica es la ciencia de aquellos objetos que no nos son accesibles en la experiencia”<sup>119</sup>. Es decir, es la ciencia de lo inexperimentable.

“Kant distingue dos elementos en el conocer: lo dado y lo puesto. Hay algo que se me da (caos de sensaciones) y algo que yo pongo (la espacio-temporalidad, las categorías) y de la unión de estos dos elementos surge la cosa conocida o fenómeno. El pensamiento, pues, al ordenar el caos de las sensaciones, hace las cosas; por eso decía Kant que no era el pensamiento el que se adaptaba a las cosas, sino al revés, y que su filosofía significa un “giro copernicano”; pero no es el pensamiento solo el que hace las cosas, sino que las hace con el material dado. La cosa, pues, distinta de la “cosa en sí” incognoscible, surge en el acto del conocimiento trascendental”<sup>120</sup>.

Para que algo sea objeto de conocimiento, nos viene a decir Kant, es necesario que se den determinadas condiciones en el sujeto, tales como el espacio, el tiempo y las categorías; que no son objetos, sino algo que nosotros proyectamos a priori en las los objetos, razón por la que luego encontramos constantemente dichos caracteres de espacio y tiempo en la experiencia. El espacio y el tiempo, pues, no son cosas “en sí” mismas, no son realidades absolutas, sino las formas de la sensibilidad externa, la condición de la posibilidad de las cosas, intuiciones obtenidas a priori, es decir, independiente de la experiencia.

Estamos, pues, ante el idealismo trascendental: ¿qué es? Veámoslo. Objeto-sujeto desde la perspectiva del conocimiento no son seres en sí, sino una correlación indisoluble: “lo que el objeto es, no lo es en sí y por sí, sino en tanto es objeto de un sujeto. Lo que el sujeto es, tampoco lo es como un ser absoluto, en sí y por sí, sino en tanto en cuanto está destinado a conocer un objeto...”

En esta indisoluble, en esta irreducible, inquebrantable correlación del sujeto y objeto, está el secreto de todo lo que se llama idealismo trascendental.

---

<sup>118</sup> Ib. pp. 241-244

<sup>119</sup> Ib. p. 247

<sup>120</sup> MARÍAS, J. Op. Cit. pp. 277-278

Lo que Kant llama trascendental, es, pues, la condición que descubro en el objeto, pero que ha sido puesta o sub.-puesta por el sujeto en el objeto, para convertirlo en objeto cognoscible.

Y el primer trámite en la posición de esta correlación objeto-sujeto, consiste en que el sujeto imprime en el objeto las formas de espacio y tiempo. Las formas de espacio y tiempo no son, pues, trascendentes; no son, pues, propiedades que las cosas tengan por sí y en sí, sino que son propiedades de las cosas porque el sujeto, con ánimo de conocerlas, las ha puesto en el objeto. El sujeto, pues, para poder conocer, ha convertido las sensaciones en cosas cognoscible. Y cognoscible no son las cosas, sino en cuanto que sean extensas, tendidas en el espacio y sucesivas en el tiempo, como acontecimiento de un yo.

Las formas de la sensibilidad, espacio y tiempo, son, pues, lo que el sujeto envía al objeto para que el objeto se apodere de ello, lo asimile, se convierta en ello, y luego pueda ser conocido...Las cosas en sí mismas no las hay; y si las hay, no podemos de ellas decir nada, no podemos ni hablar de ellas. Nosotros no podemos hablar más que de cosas, no en sí, sino en el espacio y en el tiempo”<sup>121</sup>.

Meditada, diseñada, fundamentada y elaborada su teoría de conocimiento, siguiendo la teoría de la físico-matemática de Newton, continúa elaborando su filosofía ocupándose de la metafísica. La metafísica para Kant, tiene dos sentidos: el primero, es el conjunto de aquellos conocimientos básicos que sirven de fundamento a la ciencia empírica de la naturaleza- física, Matemáticas-. El segundo sentido, es el tradicional, es decir, el conocimiento de aquellos objetos que no están en la experiencia - Dios, inmortalidad del alma, libertad de la voluntad del hombre- En este segundo sentido, tiene la pretensión de conocer las cosas en sí mismas, de conocer el ser en sí, de llegar por medio de razonamientos puramente apriorísticos de cosas en sí mismas; de demostrar que el sujeto cognoscente, independientemente de que sea sujeto cognoscente, es en sí y por sí un alma que es simple e inmortal; demostrar que el objeto a conocer constituye en sí y por sí una substancia, el universo; afirmar y asegurar que mediante razonamientos puros puede llegar a conocer las cosas en sí y por sí que contienen en su seno la razón de todas las demás cosas<sup>122</sup>.

La metafísica como ciencia, como conocimiento científico o teórico especulativo, regido por un cierto número de condiciones que convierte las cosas en objetos o fenómenos *es imposible*, lo que no quiere decir que sea imposible absolutamente, ya que prevé otras vías de posibilidad debido a que la personalidad humana, además de la actividad de conocer, también

---

<sup>121</sup> GARCIA MORENTE, M. Op. p. 273.

<sup>122</sup> Ib. p. 294

vive, trabaja, produce. Hay en el hombre una forma de actividad espiritual que podemos condensar con el nombre de “conciencia moral” en la que hay unos principios- guías de la vida del hombre. La conciencia moral es un hecho, tan hecho como el hecho de la ciencia, de la que hemos extraído las condiciones de la posibilidad desconocimiento científico. De la conciencia moral, hay que sacar las condiciones de la posibilidad de la conciencia moral. Una primera condición es la libertad de la voluntad, ya que la conciencia moral es un acto de valoración, no de conocimiento, y ese acto de valoración es el que nos pone en contacto directo con otro mundo, que no es el mundo de los fenómenos, que no es el mundo de los objetos a conocer, sino un mundo enteramente inteligible, en donde no se trata del espacio, ni del tiempo ni de las categorías; es el mundo de una realidades suprasensibles, inteligibles a las cuales no llegamos con conocimientos, sino con directas intuiciones de carácter moral que nos pone en contacto con otra dimensión de la conciencia humana, que es la dimensión valorativa y moral; una segunda condición es la inmortalidad, y la tercera es la existencia de Dios, ente metafísico en donde la más plena realidad está unida a la más plena idealidad<sup>123</sup> Dios es, pues, el ente en el cual está perfectamente unido lo real y lo ideal.

Kant, termina su sistema filosófico proclamando la primacía de la razón práctica sobre la razón pura. Pues, “la razón práctica, la conciencia moral y sus principios tienen la primacía sobre la razón pura...la razón práctica, la conciencia moral, puede lograr lo que la razón teórica no logra, conduciéndonos a las verdades de la metafísica, conduciéndonos a lo que existe verdaderamente, conduciéndonos a ese mundo de puras almas racionales, libres, y que al mismo tiempo son santas”<sup>124</sup>.

Kant, lleva el idealismo a su plenitud, el mundo exterior, el “no-yo” dependiente del yo, es un mundo físico-matemático ideal, mental, en cuanto es fruto del pensamiento; pero es un mundo igualmente múltiple, como múltiples son las facultades mentales encargadas de pensar: sensibilidad, inteligencia, pensamiento, razón.

### **3.3. Posición del empirismo o experimentalismo filosófico**

La experiencia es, para este sistema filosófico, la única fuente del conocimiento, el espíritu humano queda cercenado, negándole la razón. La experiencia puede ser *externa*, las percepciones, e interna, como son la reflexión o la introspección.

Este sistema filosófico, basado en la teoría ideológica de nominada “sensismo” tiene a bien conceder al hombre una inteligencia y un pensamiento que “substancialmente no supera

---

<sup>123</sup> Ib. pp.316-320

<sup>124</sup> Ib .p.321



a los sentidos y sensaciones, sino que se reduce a ellos...porque el manantial único de todo conocimiento es la experiencia”<sup>125</sup>.

A la luz de lo dicho, cabe la pregunta: ¿Qué es la realidad para el empirismo? Y la respuesta es sencilla y concisa. La única realidad son los fenómenos, “en el sentido de objetos experimentados o experimentales. ¿Por qué? Por la tesis empirista de que sólo conocemos lo experimental y por la tendencia- ilógica- a no admitir sino lo que conocemos”<sup>126</sup>.

El empirismo se opone, pues, al racionalismo filosófico para el que la razón es la única fuente de los conocimientos ciertos, deducidos de principios evidentes apriorísticos o anteriores a la experiencia; y al idealismo, para el que la realidad objetiva de los seres en todo o en parte se reduce o identifica con el pensamiento, entendida esta palabra en sentido cartesiano de “acto consciente”. No admite, pues, distinción entre el conocimiento (mucho menos entre las potencias cognoscitivas) y el objeto<sup>127</sup>.

Finalmente, figuras importantes de este sistema filosófico son Francisco Bacon (1561-1626), Juan Locke (1632-1704), Thomas Hobbes (1588 — 679) y Hume (1711-1776)

### **3.4. Materialismo sociológico o dialéctico**

No es nuestro propósito hacer un estudio exhaustivo del materialismo en general, sino recopilar los principios básicos del mismo, comunes en sus diferentes variedades para evidenciar qué es la realidad para el materialismo, y muy especialmente para el llamado sociológico o dialéctico.

Haciendo historia, nos vamos a la Antigüedad, y nos encontramos, con unos pensadores materialistas, de tipo cosmológico e hilozoísta como los atomistas, Demócrito y sus seguidores, algunos sofistas, así como también Epicuro, Lucrecio y una parte del estoicismo, cuya influencia no fue significativa para los demás filósofos.

Posteriormente, y durante un tiempo, el materialismo está en el olvido. Pero en la Edad Media, un tal David de Dinant, según Santo Tomás (Sum Th I q3 u8), identifica la materia con Dios. Después, algunos “humanistas” de escasa importancia, disputan como materialistas los llamados neoatomistas o neoepicureos siguiendo el sistema Hobbes. En el período de la ilustración se profesa un materialismo en determinados enciclopedistas, tales como Diderot, Holbach y La Mettrie. Y en el siglo XVIII se da una tendencia en el empirismo Inglés de Locke y Hume. Durante el Siglo XIX renace el materialismo con mayor

---

<sup>125</sup> DOMÍNGUEZ, S.I. (1941) Op. Cit. p. 91

<sup>126</sup> Ib. p.91

<sup>127</sup> Ib. pp. 91-92

vigorosidad, sobre todo social y político con las figuras Engels, Marx y Vogt. El origen histórico del materialismo de esta última etapa lo encontramos en el siglo XIX con Hegel (1770-1831), filósofo idealista alemán que más influjo ejerció sobre su tiempo, y algo menos sobre el nuestro. ¿Y cuál es su mensaje filosófico? Su mensaje es que la realidad y la distinción entre sujeto y objeto no tiene sentido fuera de la conciencia. Su monismo es evidente: el espíritu universal es la única realidad, realidad que se desarrolla de distintas formas, realidad comprendida de forma orgánica, el todo es más que la suma de las partes, y las partes existen solamente en el todo (totalismo)<sup>128</sup>.

¿Qué se entiende por materialismo?

Con la palabra materialismo práctico y teórico, en filosofía se entiende el pensamiento que tiende a “reducir todos los fenómenos naturales y humanos, noéticos y éticos, a un sustrato material, o que pretenden confundirlos en mayor o menor medida con él. En sentido estricto, un sistema materialista es aquel para el que toda realidad y todo ser es materia o una propiedad o manifestación de la misma (es, pues, una forma de monismo). Este materialismo teórico implica, en general, la negación de Dios, de las realidades espirituales, dando explicaciones insuficientes de ellas y de sus manifestaciones...el materialismo teórico suele ser tanto un ateísmo como un panteísmo, una especie de “divinización” de la materia, como raíz y última explicación de la totalidad”<sup>129</sup>.

Las leyes del espíritu determinan el desarrollo. Niega la existencia de la causalidad y el libre albedrío; por el contrario defiende el determinismo. La razón lo es todo, es un puro idealista –racionalista: todo lo real es racional y todo lo racional es real. Hegel, aunque se declara cristiano, su monismo y su racionalismo excluye todo teísmo y toda religión sobrenatural.

A su muerte (1831), su escuela se divide en dos grupos: el grupo de derechas, que conservaba la doctrina del maestro en el sentido de que todo lo racional es real; y otro de izquierda, que en sentido revolucionario defendía la doctrina de Hegel, y sostenía que solamente lo racional es real. En este grupo de izquierda estaba Ludwig Feuerbach (1804-1872), que conservando la dialéctica, acometió un cambio materialista del hegelianismo consistente en que la realidad que evoluciona es materia, no espíritu; de esta forma enlazó el hegelianismo con el materialismo científico natural. Más tarde, se ocupó de la Religión y

---

<sup>128</sup> BOCHENSKI, I. M. (1966) *El Materialismo Dialéctico*. Madrid, Rialp, p.31

<sup>129</sup> [http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=5804&cat=filosofia](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5804&cat=filosofia). Descargado el (7-12-08)

“creyó de demostrar que Dios es el mismo hombre, creado por el hombre”<sup>130</sup>. Así pues, en lugar del teísmo cristiano plantea la religión del hombre con la frase: “Lo humano es lo divino”. Pese a sus cambios, Feuerbach no es un materialista científico natural, como tampoco es mecanicista ni monista.

Marx (5/5/1818-14/3/1883), ante todo fue un sociólogo y un economista, influido por la filosofía de la izquierda de Hegel por Feuerbach. Se doctoró con una tesis de Demócrito y Epicuro, ambos materialistas, para los cuales todo es corporal, y el universo es un puro mecanismo, sin finalidad ni intervención alguna de los dioses en él<sup>131</sup>.

Es, pues, Marx el fundador del *socialismo científico*, concibiéndolo desde esa perspectiva hegeliana, por la influencia de Feuerbach, “de él tomó la dialéctica unida al materialismo, el humanismo y el ateísmo”<sup>132</sup>. Fundó también el *materialismo histórico*, en el que, que las relaciones económicas determinan el contenido de la conciencia social, conciencia que es un reflejo de las circunstancias económicas de la vida.

El materialismo, es un sistema filosófico en el que la materia es la única realidad en el mundo, y para el que todo evento en el universo es el resultado de las condiciones y actividades de la materia, negando, en consecuencia, la existencia de Dios y del alma.

¿Qué es la realidad para el materialismo dialéctico?

Nos encontramos con una nueva posición, llamada *materialismo dialéctico*, elaborado por los pensadores e ideólogos del socialismo científico Marx y su amigo Engels (1820-1895). La realidad, adoptando una actitud dinámica, lo “en sí en continuo devenir” es la materia. La materia es la única realidad, y la conciencia, el pensamiento, el espíritu es un ser en la materia en cuanto ésta, es decir, la materia produce la conciencia; la conciencia, el pensamiento, lo espiritual, es propiedad de la materia altamente organizada.

“Esto significa que lo espiritual no existen siempre y en todas partes, que surge sólo al alcanzar la materia un grado determinado de desarrollo y se modifica históricamente por sí mismo”<sup>133</sup>. La realidad, por tanto, es la materia, resumida, según Novack, en los siguientes rasgos:

1. “La proposición básica del materialismo se refiere a la existencia de la realidad independiente de la existencia de la humanidad. Afirma que la materia es la

---

<sup>130</sup> BOCHENSKI, I. M. Op. Cit. p. 38

<sup>131</sup> MARÍAS, J. Op. Cit. P.91

<sup>132</sup> BOCHENSKI, I.M. Op. Cit. p.39

<sup>133</sup> Academia de Ciencias de la URSS. (1975) *Fundamentos de Fª marxista-leninista*. Moscú, Edit Progreso, TOMO I. p. 19

sustancia primordial, la esencia de la realidad. Todo proviene de la materia y sus movimientos, y la materia es la base de todo. La frase “Madre Naturaleza” expresa este pensamiento. Esto significa, en términos materialistas, que la naturaleza es la fuente de todo lo existente en el universo, desde los sistemas galácticos hasta los pensamientos más íntimos y audaces del homo sapiens.

2. El segundo aspecto del materialismo se refiere a las relaciones entre la materia y el pensamiento. Según el materialismo la materia produce el pensamiento y este nunca existe independiente de la materia. El pensamiento es el producto más elevado del desarrollo material y la organización animal, la forma más compleja de actividad humana.
3. Esto significa que la naturaleza existe independiente del pensamiento, pero que éste no puede existir aparte de la materia. El mundo material existía mucho antes del comienzo de la humanidad o de cualquier ser pensante. Como diría Feuerbach: La verdadera relación entre el Ser y el pensamiento es ésta: El Ser es el sujeto, el pensamiento es el predicado. El pensamiento surge del Ser, pero el Ser no surge del pensamiento.
4. Queda excluida así la existencia de algún Dios, o dioses, espíritus, almas u otras entidades inmatrimales que se pueda suponer dirigir los actos de la naturaleza, la sociedad y el hombre, o influyen sobre ellos”<sup>134</sup>.

La materia es, pues, la única realidad constitutiva del universo. El ser material es la única realidad existente. El predicado, es decir el pensamiento, es producto de la materia, y no existe si previamente no existe la materia.

Tienen, pues, una concepción monista de la realidad. Nosotros pensamos, por el contrario, que la materia constitutiva del universo que defienden como realidad del mismo es en sí una realidad plural, en la medida que ese ser material se presenta de diversos modos, pues, no es igual el ser material caballo que el ser material piedra, ni el ser material piedra que el ser material máquina, ni el ser material máquina que el ser material oveja, ni el ser material oveja que el ser material hombre, ni el ser material granito que el ser material caliza. Pero por otra parte, el pluralismo no solo está en el modo de ser del ser, sino el mismo ser, pues, la misma materia es ya plural en su misma estructura constitutiva.

---

<sup>134</sup> NOVACK,G. (1977 *Los Orígenes del Materialismo*..Colombia, Bogotá. Pluma, pp.19-20.

### 3.5. Posición del racivitalismo de Ortega: La vida como realidad radical

La realidad, para Ortega y Gasset (1883-1955) es la vida, la vida como realidad radical. ¿Cómo llega a esta concepción de la realidad?

Veamos.

Tras haber logrado una formación filosófica sólida, pues, terminada su Licenciatura en Filosofía y Letras en La Universidad de Madrid en 1902, obtiene el doctorado en 1904, marcha a Alemania en 1905 en donde estudia en varias universidades, en una de las cuales, Hamburgo, fue discípulo del gran neokantiano Hermann Cohe; empieza adoptando una actitud crítica del idealismo y realismo, termina superando dichas direcciones filosóficas y configurando su “FLOSOFÍA DE LA RAZ ÓN VITAL”, así como su propia concepción de la realidad, que como hemos dicho es la vida, la “vida como realidad radical”. La realidad radical es la del yo con las cosas. *Yo y el mundo, yo y las cosas, soy yo y mis circunstancias*. Las cosas son las circunstancias, todo lo que está alrededor del yo, incidiendo en él, y él en las cosas. Las cosas, como yo, están en el mundo, pero ese mundo es mi mundo, es decir, mi *circunstancia*, “que por una parte llega hasta mi cuerpo y mi psique, por otra comprende también.” toda la sociedad, es decir, los demás hombres, los usos sociales, todo el repertorio de creencias, ideas y opiniones que encuentro en mi tiempo; es, pues, también la circunstancia histórica. Y como yo no tengo sin más realidad, y mi vida se hace esencialmente con la circunstancia, soy inseparable de ella y conmigo integra mi vida. Por ello dice Ortega: yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”<sup>135</sup>. En la expresión, pues, Yo soy yo y mis circunstancia, “no se trata de dos elementos- yo y cosas- separables, sino que...la realidad radical es nuestra vida. Y la vida es lo que hacemos y lo que nos pasa. Vivir es tratar con el mundo, dirigirse a él, actuar en él, ocuparse de él. Por lo tanto no hay prioridad de las cosas, como creía el realismo, ni tampoco prioridad del yo sobre ellas, como opinó el idealismo. La realidad primaria y radical, de la cual el yo y las cosas solo son momentos abstracto, es el dinámico quehacer que llamamos nuestra vida”<sup>136</sup>.

“¿Qué es nuestra vida, mi vida?

¿Qué es, pues, vida?

“Vida es lo que somos y lo que hacemos: es, pues, de todas las cosas la más próxima a cada cual...

---

<sup>135</sup> ORTEGA Y GASSET, J. (1963) *Meditaciones del Quijote*. Madrid, Revista de Occidente, p.13

<sup>136</sup> MARÍAS, J. Op.Cit. p. 435

Vivir es lo que hacemos y no pasa- desde pensar o soñar o conmovernos hasta jugar a la Bolsa o ganar batallas. Pero, bien entendido, nada de lo que hacemos sería nuestra vida si no nos diésemos cuenta de ello. Este es el primer atributo decisivo con que topamos: vivir es esa realidad extraña, única, que tiene el privilegio de existir para sí misma. Todo vivir es vivirse, sentirse vivir, saberse existiendo- donde saber no implica conocimiento intelectual ni sabiduría especial, sino que es esa sorprendente presencia que su vida tiene para cada cual: sin saberse. Sin ese darse cuenta el dolor de muelas no nos dolería.

“Vivir es encontrarse en el mundo...” “El mundo en que al vivir nos encontramos se compone de cosas agradables y desagradables, atroces y benévolas, favores y peligros”<sup>137</sup>.

La realidad como tal, la realidad en cuanto realidad, se constituye en mi vida; ser real significa, precisamente, radicar en mi vida, y a esta hay que referir toda realidad aunque lo que es real pueda trascender, en cualquier modo, de mi vida. En otros términos, mi vida es el supuesto de la noción y el sentido mismo de la realidad, y esta solo resulta inteligible desde ella: esto quiere decir que solo dentro de mi vida se puede comprender en su radicalidad, en su sentido último, el término real. Pero no se olvide que cuando hablamos de algo *real* y derivamos su momento de la “realidad” de mi vida, queda en pie la cuestión de la relación con ella de ese “algo”; dicho con otras palabras, decir que yo soy un ingrediente de la realidad no significa en modo alguno que yo sea parte o componentes de las cosas o entes reales, sino que en su “haberlos para mí”, en su “radicar en mi vida” se funda el carácter efectivo de su “realidad” entendida como dimensión o carácter de eso que es real”<sup>138</sup>.

### 3.6. Posición del constructivismo

Filosóficamente, el constructivismo o constructivismo epistemológico es una corriente de pensamiento que tiene su raíz más lejana en el pensamiento de Aristóteles, las más próximas hacia la mitad del siglo XX, y sus fundamentos de orientación en el siglo XVII en los idealistas Berkeley y Descartes, así como en los idealistas alemanes, sobre todo en Kant, Fichte y Schelling; siendo sus principales investigadores hombres de significada valía científica, y dedicados al cultivo de variadas disciplinas como Francisco Varela ( Santiago de Chile 1946-París 2001), biólogo, filósofo y pedagogo; Gaston Bachelard (1884-1962), psicólogo y psicoanalista francés; Gregory Bateson ( Grantchester, Reino Unido 1904-San Francisco EEUU-1980), biólogo, antropólogo, lingüista, cibernético y científico social; Heinz von Foerster (Viena 1911-2002), científico y ciberneta, constructivista radical; Humberto

---

<sup>137</sup> ORTEGA Y GASSET, J. (1960) *¿Qué es filosofía?* Madrid. Revista de Occidente, pp. 227-231

<sup>138</sup> MARÍAS, J. Op. Cit. p. 439

Maturana Romensín (Santiago de Chile 1928), biólogo y epistemólogo; Jean Willian Fritz Piaget (Neuchatel, Suiza 1896-Ginebra 1980), psicólogo experimental, filósofo, biólogo, creador de la epistemología genética, con un gran aporte científico en el ámbito de la psicología evolutiva sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo; Lev Semiónovich Vigotsky ( 1896-1934) psicólogo bielorruso, y destacado en la teoría de la psicología del desarrollo, precursor de la neuropsicología soviética; Paul Watzlawick ( Villach, Austria 1921- Palo Alto, California 2007), del constructivismo radical, teórico de la comunicación humana así como un destacado en Terapia familiar, Terapia sistemática y de la Psicoterapia, importante por su libro *La Realidad Inventada*, publicado en 1981; Edgar Morín (París 1921), filósofo y político francés<sup>139</sup>.

Esta corriente de pensadores del constructivismo, insistimos, se orienta en filósofos idealistas del siglo XVII como Berkeley, que con su “*esse est percipi*” viene como anillo al dedo a dicho constructivismo; René Descartes, con su “*cogito ergo sum*” es un referente válido en este contexto; Kant, al que tienen muy en cuenta por el distingo que hace entre el *fenómeno* y el *noúmeno* o cosa en sí, así como en su afirmación de que la realidad no se halla “fuera” de quien la observa, sino que en cierto modo es construida por su aparato cognitivo; y en el empirista inglés David Hume. Sin embargo, Ernst von Glasersfeld, considera a Giambattista Vico (1668-1744) como el “primer precursor directo del constructivismo radical, ya que sostenía que la verdad es la realidad particular de quien la expresa, esto es, una construcción subjetiva (“*verum ipsum facturum*”).<sup>140</sup> Y el mismo “Glasersfeld mantiene que la realidad ontológica no puede reducirse a una interpretación racional. La realidad se construye a partir de la experiencia de la propia realidad”.<sup>141</sup>.

El término constructivismo ha sido usado en distintos y variados campos del saber, tales como en Teoría de la ciencia, Teoría estética y Filosofía moral, cuyos elementos comunes son:” (a) la prioridad de los procedimientos y de las reglas, la idea de que la acción tiene consecuencias fácticas y, por eso, es anterior a los hechos, (b) la fundamentación metódica y normativa, con resultados distintos en el Arte, las Matemáticas, la Moral, que, sin embargo, refuerza el formalismo de las teorías, (c) una tesis fuerte: el conocimiento

---

<sup>139</sup> CONSTRUCTIVISMO\Constructivismo filosófico - Anarcopedia.mht. (Descargado 13-06-09)

<sup>140</sup> <http://www.infoamerica.org/teoria/glasersfeld1.htm> (descargado el 13-06-09)

<sup>141</sup> Ib

accede ásicamente a aquellas entidades que los agentes han construido o son capaces de construir”<sup>142</sup>.

La Filosofía, en cuanto a actividad racional da prioridad a la reflexión y a la actividad crítica, por lo que no tiene propiedad de pertenencia en ninguna ciencia en particular. Sin embargo, la filosofía como ciencia crítica cumple con una exigencia fundamental del pensamiento moderno: “la racionalidad implica un tipo de práctica”<sup>143</sup> Hay ciencias que no se oponen a la separación de los fundamentos teóricos y prácticos, y como excepción la Ética es la disciplina que consigue “definir un programa completo de fundamentación metódica y práctica”<sup>144</sup>. Por el contrario – continúa diciendo López de la Vieja- “el constructivismo rechaza, por tanto, la separación sistemática entre fundamentos teóricos y fundamentos prácticos, entre reglas y validez de las reglas. Porque entiende que toda cultura es práctica, desde el momento en que fue creada por agentes con capacidad para deliberar y para cambiar el curso de los acontecimientos. El método es ya un tipo de práctica, a pesar de que durante siglos el “método” haya sido definido de forma reducida, como “método axiomático”. No es realmente así, ya que la cultura, no sólo la ciencia, ha estado guiada de forma expresa o no expresa por algún tipo de procedimiento”<sup>145</sup>.

¿Cuál es la tesis de la filosofía constructivita?

Podríamos decir, pues, que su tesis se reduce a afirmar que:” nunca se podrá llegar a conocer la realidad como lo que es ya que, al enfrentarse al objeto de conocimiento, no se hace sino ordenar los datos que el objeto ofrece en el marco teórico del que se dispone. Así, por ejemplo, para el constructivismo la ciencia no ofrece una descripción exacta de cómo son las cosas, sino solamente una aproximación a la verdad, que sirve mientras no se disponga de una explicación subjetivamente más válida. Para el constructivismo una descripción exacta de cómo son las cosas no existe, porque la realidad no existe sin el sujeto”<sup>146</sup>. Para el constructivismo el mundo no tiene una estructura interna consistente, pues, no existe una definición del mundo objetiva y verdadera. Lo que significa que el único mundo que el sujeto cognoscente puede conocer procede de su representación mental. “El sujeto humano no puede reproducir la realidad, sólo fabricar representaciones centrales de aquella cosa – el mundo

---

<sup>142</sup> LOPEZ DE LA VIEJA DE LA TORRE, T ONSTRUCTIVISMO\Diccionario Crítico de Ciencias Sociales Constructivismo.mht (descargado 28-07-09)

<sup>143</sup> Ib.

<sup>144</sup> Ib.

<sup>145</sup> Ib.

<sup>146</sup> CONSTRUCTIVISMO\Constructivismo filosófico - Anarcopedia.mht. (Descargado 13-06-09)



que está ahí fuera (...). El Ser de la cosas es la vivencia que de ella tenemos expresada en el lenguaje”.<sup>147</sup>.

---

<sup>147</sup> PENALVA BUITRAGO, J. (2008) *Claves del Modelo Educativo en España*”. Madrid, La Muralla, pp. 71-72

## CAPÍTULO II

### **REFLEXIONES SOBRE EL SER HUMANO EN LA BÚSQUEDA DE SU ESENCIA, DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL Y UNITARIA, EN RELACIÓN CON LA SOCIEDAD PLURAL QUE CONFIGURA (PRINCIPIO ANTROPOLÓGICO).**

*“Diferentes puntos de vista acerca de la naturaleza humana conduce, naturalmente a diferentes conclusiones acerca de lo que debemos hacer y como podemos hacerlo”<sup>148</sup>*

#### **1. Investigando los multisentidos de la naturaleza**

Empezamos, el primer punto de este capítulo II, resumiendo los diversos sentidos de la naturaleza, según su ámbito.

<b>SER</b>	Es su esencia, propiedad característica
<b>TEOLÓGICO</b>	Estado natural del hombre, por oposición al estado de gracia
<b>UNIVERSO</b>	Conjunto, orden y disposición de todo lo que hay en él
<b>COSA</b>	Virtud o calidad de la misma
<b>INSTINTO</b>	Proposición o inclinación de las cosas, con que pretenden su conservación y aumento.
<b>FILOSÓFICO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Principio universal de todas las operaciones naturales independiente del artificio.</li><li>- Sentido lato: totalidad de los seres naturales, es el mundo natural.</li><li>- Sentido restringido: es el ser propio de las cosas, la esencia Característica de cada ser que le inclina al cumplimiento de sus funciones con respecto a sus dictámenes.</li><li>-Principio de movimiento, principio intrínseco de acción.</li></ul>

**Figura 7: Sentidos de la naturaleza según su ámbito**

El cuadro, resume los diferentes sentidos de la naturaleza según el ámbito en que se de. La palabra naturaleza, según el Diccionario de la Lengua tiene hasta ocho acepciones, ocho son, pues, los significados de la palabra atendiendo a los contextos en que aparece. Ellos son:

<sup>148</sup> STEVENSON, L. (1986) *Siete Teorías de la Naturaleza Humana*. Madrid, Cátedra, p.16

1. Esencia y propiedad características de cada ser.
2. En teología, estado natural del hombre, por oposición a estado de gracia.
3. Conjunto, orden y disposición de todo lo que compone el universo.
4. Principio universal de todas las operaciones naturales e independientes del artificio, sentido en el que los filósofos lo contraponen al arte.
5. Virtud o calidad de las cosas.
6. Calidad, orden y disposición de los negocios y dependencias.
7. Instinto, propensión o inclinación de las cosas, con que pretenden su conservación y aumento.
8. Fuerza o actividad natural, contrapuesta a la sobrenatural y milagrosa...”

En el ámbito filosófico, la palabra viene del vocablo latino *natura*, traducido del griego *Phycis*, siendo dos los sentidos básicos de “*naturaleza*”:

*a) En sentido lato*, la naturaleza es la totalidad de seres naturales. Es, pues, el conjunto, orden y disposición de todo lo que compone el universo. En este sentido viene a ser es el mundo natural o universo físico, mundo material o universo material.

*b) En sentido restringido*, la naturaleza es el ser propio de las cosas, la esencia característica de cada ser que le inclina al cumplimiento de sus funciones con respecto a sus dictámenes.

¿Qué sentidos tiene la palabra naturaleza entendida en sentido restringido?

Paniker (1918-2010) en su obra “*El concepto de la naturaleza*” dice que la palabra naturaleza, etimológicamente, proviene de nacer; significa, pues, natividad, generación de lo viviente. En un primer sentido, pues, significa nacer, natividad, generación de lo viviente, Sentido que se halla ya en Homero. “El nacimiento es la última raíz de toda mutación, y en ella consiste además la naturaleza, de acuerdo con este sentido se dice primitivamente de los seres vivos. Pero pronto este sentido se precisa más, y de significar sencillamente natividad significa aquello que hace nacer y con ellos se pasa ya al segundo sentido”<sup>149</sup>.

Paniker, sigue diciendo, que la naturaleza es el principio vital, el principio engendrante. Y que si naturaleza en el primer sentido es potente para producir y engendrar, como así explica Aristóteles en su *Metafísica*., V,4 (1014b.17), que es el que propiamente se

---

<sup>149</sup> PANIKER, R. (1972) *El concepto de Naturaleza*. Madrid, CSIC, P.25

llamará naturaleza, en la generación se comunica, pues, la naturaleza del ser engendrante al ser engendrado.

Este sentido de naturaleza, continúa explicando Paniker, está justificado en el mismo Aristóteles. Y de este modo se resuelve una dificultad con la que se encuentra Ross, para quien la esencia de la naturaleza es el principio de movimiento. Naturaleza implica, pues, principio intrínseco de acción, aunque esta sea transeúnte. Principio intrínseco no implica acción inmanente. Y el ser engendrado podrá decirse de la misma naturaleza que el engendrante si realmente ésta se la ha comunicado<sup>150</sup>.

La naturaleza es principio intrínseco de actividad, nueva acepción del segundo sentido de naturaleza entendida como principio engendrador. Pues, en rigor la generación no es sino un cambio, y cambio implica, fenomenológicamente, movimiento como mera traslación. “La naturaleza es aquello que explica el cambio en el mundo, porque es su principio, aunque las discusiones cosmológicas, estribe sobre cuál sea este principio”<sup>151</sup>.

Al concepto de naturaleza le acompaña siempre un carácter dinámico. La naturaleza siempre tiene que ver con el movimiento, y como el concepto clásico de movimiento puede traducirse por el actual de actividad cabe formular este sentido de naturaleza como principio intrínseco de actividad, puesto que esta última palabra denota ya con preferencia un dinamismo interno<sup>152</sup>.

Hay, pues, que diferenciar lo natural de lo artificial. Las modificaciones introducidas por el arte es puramente extrínseca, artificial; las modificaciones introducidas por la naturaleza son accidentales. Según se considere una u otra cosa como principio de movimiento, surgen los cuatro sentidos que siguen:

El sujeto de todo cambio es la materia. La naturaleza es el substratum universal de todo cambio; es decir, el sujeto inalterable de toda variación, aquello que permanece. Pero lo que permanece, pensado materialmente, es la materia. Pero si la naturaleza es el principio inmóvil de movimiento, o sea lo que permanece, y si la materia es lo que permanece considerado desde un punto de vista material, igualmente permanece la *forma*, desde una perspectiva idealista. Aristóteles sintéticamente considera las cosas como constitutivas de materia y forma. Y si el principio del movimiento se considera, pues, activamente, como

---

<sup>150</sup> Ib. pp.26-27

<sup>151</sup> Ib. P. 31

<sup>152</sup> Ib. P. 32

aquello que al comunicarse a algo lo mueve, lo cambia, la naturaleza será también la forma, ya que el movimiento más es causado por la forma que por la materia<sup>153</sup>.

“Pero esta forma, es decir la figura, no es sino el signo de la esencia, y es propiamente la esencia de las cosas la que confiere su propia naturaleza, aquella manera de ser que les hace sujeto activo de movimiento. Por eso, la forma nos refiere siempre a la esencia y no son separables sino por la razón.

Así, pues, como la forma completa la esencia de cualquier cosa- ya que nosotros no podemos captar la esencia si no es por la forma- se llamará también naturaleza y vendrá contenida en aquello que se contiene la esencia”<sup>154</sup>.

Existe, continúa diciendo Paniker, una conexión directa entre este sentido y la significación primaria etimológica, debido que el producto de la generación natural consiste en lo engendrado, siendo esto precisamente la esencia de la cosa que constituirá aquello por lo que ésta es lo que es y que podrá luego comunicar a sus descendientes. Puede decirse que el fin de la generación es la esencia<sup>155</sup>.

Esta acepción de la naturaleza de las cosas no es idéntica a la misma esencia de las cosas, pues, en tanto que la naturaleza de las cosas es principio intrínseco de movimiento, o sea, de operaciones, la esencia tiene un carácter más estático, y así como, considerada en relación a la existencia, es aquello cuyo acto es la existencia y, en relación a nuestro intelecto, es la definición a quiddidad de la cosa, con respecto a las operaciones del ser cumple los requisitos necesarios para llamar naturaleza. Y esta es la definición de naturaleza más extendida tanto en la tradición como actualmente aun cuando puede entenderse esencia en un sentido fenoménico, como el conjunto de propiedades que definen un ser o en el sentido tradicional<sup>156</sup>.

Y si tenemos en cuenta- sigue diciendo Paniker- que según este último sentido se llama naturaleza a cualquier esencia, puede llamarse, también, naturaleza a todo ser, ya que es ser por la esencia que tiene<sup>157</sup>. Por supuesto, que se trata de la esencia de las sustancias, ya que los accidentes no tienen propiamente esencia. Surgen así los dos sentido que siguen:

Primer sentido, el ser en general, en la primera de las interpretaciones apuntadas se tiene naturaleza como sinónimo de ser. Sentido que acusa cierta semejanza con la acepción de naturaleza como referida a Dios. Sentido que se ha venido considerando a lo largo de la

---

<sup>153</sup> Ib. pp. 33-35

<sup>154</sup> Ib. p.37

<sup>155</sup> Ib.p. 37

<sup>156</sup> Ib. P. 38

<sup>157</sup> Ib. p. 38

Historia la naturaleza cómo sinónimo de todo lo existente, tanto visible como invisible, e inteligible; el segundo, la sustancia, la segunda interpretación, ya apuntada, de la esencia como naturaleza, surge al considerarla en su sentido de sustancia, interpretación importante y entroncada directamente con la tradición más antigua.

“La sustancia en cuanto tal es propiamente la naturaleza, ya que a ella pertenece por derecho propio el ser principio, y principio físico y metafísico, es decir, de cambio de ser. La conclusión Aristotélica será, pues, que toda sustancias es naturaleza, ya que la naturaleza es una cierta sustancia. La sustancia es naturaleza como principio imperecedero de actividad”<sup>158</sup>.

Hasta aquí, operando en un amplio plano de generalidad, hemos llamado naturaleza a cualquier principio de totalidad de las cosas, como principio de natividad, de generación, como principio material, formal, de ser, etc., Ahora, definida la naturaleza como principio de todo, nos encontramos con otros sentidos de la naturaleza: la naturaleza será toda la creación, todo lo que ha surgido de la potencia creadora de Dios; será la natura. En este sentido se habla de la naturaleza como todo lo existente y de la madre Naturaleza como la creación entera. Sentido que, por otra parte, no está nada distante del sentido etimológico primitivo. El *todo citado* puede interpretarse, también, como la mera posibilidad de las cosas creables, como lo contrapuesto a los sobre natural, pues, naturaleza será por definición aquella realidad y aquel orden que se contrapone a los sobrenatural; naturaleza como la esencia de las cosas aparte de las subsistencias, como las sustancias materiales<sup>159</sup>.

Desde una óptica sistemática, las notas esenciales de la naturaleza son en síntesis, siguiendo el pensamiento de Paniker, las siguientes:

1ª. *La naturaleza como principio*. La naturaleza, palabra preñada de contenido filosófico, es ciertamente un principio. Y principio es aquello primario de donde algo es, o deviene o se conoce<sup>160</sup> Definición que Santo Tomás sintetiza diciendo que principio es “aquello de que algo procede”<sup>161</sup>.

En este sentido es evidente que tanto la naturaleza, como la causa, como la sustancia, serán principios. El principio puede ser de la cosa (*principium rei*) o del conocimiento (*principium cognitionis*). El primero puede ser extrínseco, según proceda de fuera o del mismo ser. Y este último puede a su vez considerarse como principio metafísico constitutivo intrínseco de todo ente creado (potencia y acto) o como principio físico, ya del ser principio

---

<sup>158</sup> Ib. p. 42

<sup>159</sup> Ib.pp. 44-47

<sup>160</sup> Aristóteles. Met.V.1 (1031 a 17)

<sup>161</sup> Sum.Theol.I, q.33, a.1,c.

de composición materia y forma, ya del devenir, principio de generación (materia, forma y privación. La naturaleza es principio porque es origen, o mejor dicho, originante de la actividad de los seres<sup>162</sup>.

2ª. *La naturaleza como sustancia*. Ya Aristóteles identifica naturaleza y sustancia. Sólo la sustancia, pues, tiene naturaleza, y sólo la sustancia es la pura esencia. “Para Aristóteles la naturaleza es causa eficiente de los fenómenos naturales; y esto es sólo posible por su íntima conexión con la sustancia, ya que hablando con precisión, solamente la sustancia real es la que posee causalidad eficiente como el propio Aristóteles reconoce”<sup>163</sup>.

3ª. *La naturaleza como estructura racional de la realidad*, de cuya nota Panikkar dice que “es evidente que la naturaleza aunque real y objetiva en las cosas está, en relación intrínseca con nuestra mente que es, en definitiva, la que ha forjado este concepto a partir de la realidad...no es algo que está en las cosas, sino que se encuentra, además, en adecuación con la mente humana que la ha descubierto y, al descubrirla, en ciertamente inventado...”

La naturaleza de las cosas será sencillamente su principio de racionalidad, será la línea de intersección entre las cosas y nuestro pensamiento acerca de ella, será toda la racionalidad que nuestro intelecto tenga que extraer de las cosas para comprenderlas. La naturaleza de los seres será aquello que tenga de racional... La naturaleza será, pues, la cristalización de las cosas en nuestra mente. Cristianización que el idealismo considerará como una mera elaboración de nuestro mecanismo pensante, que mediante su funcionamiento pone en orden las cosas, e incluso las crea, y que el realismo interpreta como el resultado de una acción de fuera hacia dentro que ha sido captada por nuestra capacidad intelectual... Lo cierto que en ambos casos la naturaleza es portadora de la inteligibilidad de un ser... La naturaleza es el principio de inteligibilidad de las cosas. La naturaleza de cada ser será aquello que tenga de inteligible”<sup>164</sup>.

Resulta obvio que sólo el intelecto del hombre conoce las cosas en cuanto éstas poseen una naturaleza inteligible que hace posible la adecuación objetiva que exige el conocimiento real, teniendo en cuenta, por otra parte, que la mente humana llega hasta el mismo ser de las cosas. Lo que la mente afirma de éstas tendrá que ser forzosamente inteligible. La naturaleza es, pues, esta misma esencia que se considera primeramente en toda cosa. Más las cosas son individuales, y por ello lo que se conoce de ellas es su esencia, su universal, que es precisamente lo que tienen de inteligible para nosotros.

---

<sup>162</sup> PANIKER, R. Op. Cit. pp. .

<sup>163</sup> Ib. p.183

<sup>164</sup> Ib. pp. 185-187

La naturaleza es lo individual, pues es la esencia de cada cosa; hemos visto su identificación con la sustancia, y hemos dicho también que debe ser universal. O bien no puede ser sustancia, o bien no puede ser universal, pues, entre ambos hay incompatibilidad, ya que lo universal no puede ser sustancia. Este dilema se resuelve con un concepto del propio Aristóteles que, a la par que le libra de contradicción nos proporciona la solución más exacta y completa sobre nuestro problema: la naturaleza es la sustancia segunda<sup>165</sup>.

La sustancia segunda, continúa explicando Paniker, es otro rasgo, pues, de la naturaleza. En esta acepción, se reúnen todas las características que la naturaleza debe poseer. La naturaleza es una sustancia, y debe ser un principio explicador del cambio de las cosas. La naturaleza en tanto caracterizadora de la esencia de una cosa debe dar en cierta manera razón de sus accidentes. Pero la sustancia primera no puede ser principio de inteligibilidad, como requiere la naturaleza. La sustancia primera es por definición individual y principalmente estática. Conviene, pues, examinar si la sustancia segunda cumple también este requisito: ¿puede ser la naturaleza, desde el punto de vista de la sustancia, sustancia segunda? Desde el punto de vista de los universales la naturaleza sólo puede ser aquel universal que compete a la sustancia.

Desde el problema del conocimiento, resulta fácil deslumbrarse que la sustancia segunda representa el universal inteligible de la sustancia primera conteniendo en sí todo aquello por lo que una cosa es lo que es: su esencia<sup>166</sup>.

“Un carácter no aparece a primera vista en la naturaleza como sustancia segunda, a saber, su dinamismo; es decir, la dimensión de la naturaleza como principio de operaciones...La naturaleza, es pues, principio real de operación- *quod*- en cuanto sustancia primera y principio inteligible de operación – *quo* – en cuanto sustancia segunda”<sup>167</sup>.

“En nuestro concepto de naturaleza hay- termina afirmando Panikkar – un ingrediente objetivo y otro fruto de la inteligencia humana. No es que nuestro conocimiento cree la realidad al conocerla, sino que siendo un conocimiento imperfecto e inadecuado, conoce lo real según el modo peculiar de ser de nuestro intelecto finito. La naturaleza, es, en este sentido, el punto de convergencia, el lugar geométrico de la realidad y de nuestras ideas sobre la realidad”<sup>168</sup>.

---

<sup>165</sup> Ib.p.190

<sup>166</sup> Ib.pp.191-192

<sup>167</sup> Ib .pp. 193-194

<sup>168</sup> Ib. p. 195



## 2. ¿Qué es el hombre? Un análisis de la naturaleza humana

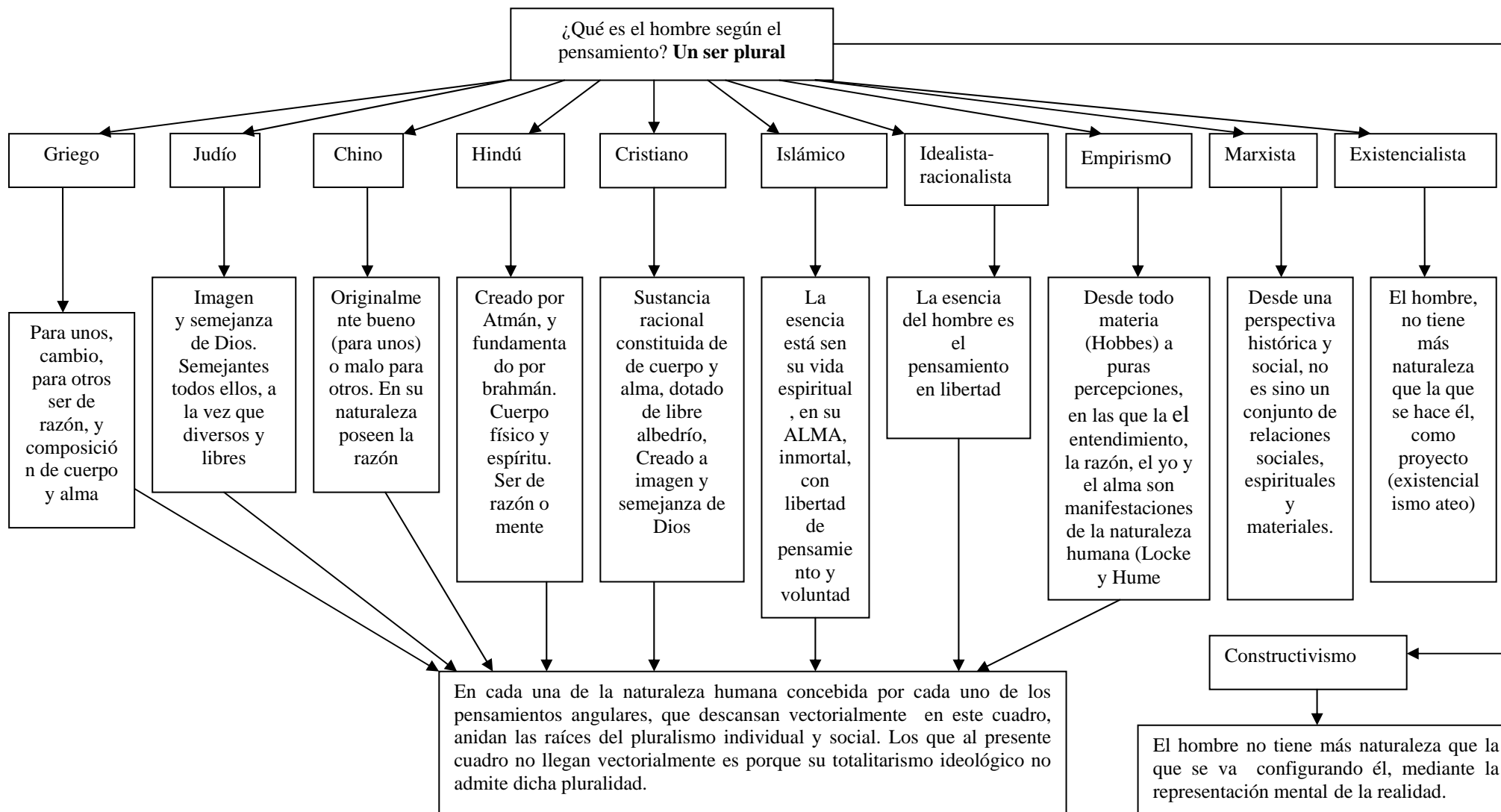
*“Nuestro conocimiento de la naturaleza humana es rudimentario en comparación con el de las ciencias físicas”<sup>169</sup> Ello no compromete hacer nuestro este gran pensamiento Homo sum: humani nihil alienum puto.*

*Soy hombre: de lo humano nada me es ajeno*

*(Terencio: Haautontimor.77).*

---

<sup>169</sup> JOHN DEWEY (1982) *Naturaleza humana y Conducta*. México, Fondo de Cultura Económica, p.15



**Figura 8: El hombre es un ser plural**

Ciertamente, el hombre es un misterio, es un enigma, es el gran desconocido, y al que, no cabe duda, nos apasiona conocer, pues, como dice Sófocles “muchas son las cosas misteriosas, pero nada tan misterioso como el hombre” son las palabras con las que inicia el coro, voz de pueblo, su segunda intervención en la *Antígona* Sófocles, al cantar las maravillas del ingenio humano”<sup>170</sup>.

Preguntarnos:

¿Qué es el hombre?

Es interrogarnos por un misterio que queremos que lo deje ser, es preguntarnos por su naturaleza, por su esencia. Puede, por otra parte, inducir al lector a pensar lo innecesario que es su tratamiento para el desarrollo de una tesis que tiene por principio mostrar que en una sociedad abierta o plural y democrática, lo importante es centrarse en el tipo educativo que necesita dicha sociedad para subsanar las secuelas de una sociedad que no atiende debidamente su interculturalidad.

Nosotros, por el contrario, pensamos que hacer un análisis de la naturaleza humana es necesario e importante, si queremos enfocar el problema que nos embarga desde la misma raíz. Un conocimiento claro y profundo de la naturaleza humana es condición básica e irrenunciable para tener claro los fines naturales del hombre, fines que no son otros que desarrollar sus capacidades o talentos plenamente hasta alcanzar su perfección y saber lo que tenemos y debemos hacer para canalizar debidamente estos fines.

Nos proponemos estudiar al hombre, no solo desde la perspectiva antropológica del pensamiento de la civilización occidental que, como es lógico, obtendríamos una visión conceptual de hombre de acuerdo a las ideas y la cultura de esta civilización, sino atendiendo a las ideas y las culturas del resto de civilizaciones que configuran el nuevo orden mundial con sus respectiva visión conceptual del ser humano a las que pertenecen la diversidad de alumnos que asisten hoy a las clases de cualquier centro escolar español. Ellas son: las civilizaciones occidentales, islámicas, de África Negra, eslavas, orientales e indias.

Así, pues, sabremos atender con visión de futuro educativos ese pluralismo real del alumnado existente en esta sociedad abierta que es hoy España, país inmigratorio al que llega diversidad de culturas, a las cuales hay que responder con la educación que demanda toda sociedad multicultural.

---

<sup>170</sup> GUERRA, M. (1978) *El Enigma del hombre*. Pamplona, Eunsa, p.24.

En el camino de nuestra investigación antropológica sobre este ser humano con el que nuestra empatía queda sobradamente demostrada con nuestra propia elección como objeto de reflexión, nos hallamos ante un pluralismo conceptual sobre el ser hombre al que queremos desentrañar de manera radical; no para glorificarlo, sino para conocerlo de forma clara con el fin de educarlo en plenitud, siguiendo los dictámenes e inclinaciones de su peculiar naturaleza.

Observamos, pues, que dentro de la literatura filosófica antropológica no hay una única concepción del hombre, sino múltiple; no hay una visión uniforme, homogénea de la naturaleza humana, sino plural; pluralidad que confirma una vez más nuestra tesis: *La realidad es plural, como plural es la realidad*. Esta es la razón por la que seguidamente vamos a exponer una analítica de la naturaleza humana, respondiendo al interrogante: ¿Qué es el hombre? Y lo vamos hacer, desde una óptica plural, siguiendo las diversas concepciones que se dan hoy en el panorama filosófico antropológico.

## 2.1. Según el pensamiento griego

Autor	Brevísima referencia	Relación con la pluralidad
Heráclito	Su naturaleza es el logos, la palabra meditada, la inteligencia que dirige y de armonía al devenir de los cambios. El hombre es una serie de cambios, dirigidos de forma armónica por el logos.	En sus cambios está su pluralidad, y la pluralidad de la realidad, en la que subyace el logos dirigiendo armónicamente la gran unidad de esa realidad plural.
Protágoras (Sofista)	La naturaleza humana es un complejo de cambios. El hombre es la medida de todas las cosas	En la complejidad de sus cambios. Y en su relativismo está la raíz de su pluralidad.
Sócrates	El hombre es un ser de razón, social por naturaleza, que puede adquirir la ciencia,	Atribuir al ser humano los atributos de la razón, la sociabilidad por naturaleza es ya reconocer que dicho ser es por naturaleza un ser plural, individual y socialmente.
Platón	Su dualismo cuerpo y alma racional, irascible y concupiscible constituye el ser humano. Ser humano que pertenece al mundo sensible y al mundo inteligible; siendo el único entre los seres con capacidad para de adquirir una ciencia elaborada con fundamentos racionales.	En dicho dualismo cuerpo y alma (o sus tres tipos de almas, o partes de la misma reside) la misma pluralidad del ser humano.
Aristóteles	Separa el cuerpo y alma (la razón es importante), siendo ésta su esencia simple, sustituidas por las potencias: vida vegetativa, sensitiva e intelectiva. apetitiva y locomotiva	En juego dinámico que supone la interacción del cuerpo y el alma y las potencias de la misma, reside la pluralidad del ser humano, individual y socialmente.

**Figura 9: La naturaleza del hombre, según el pensamiento griego**

Dentro de cada tradición filosófica no se da un concepto único del hombre y de su naturaleza, debido, es obvio, a que una tradición filosófica no supone un sistema filosófico sino varios. Hay, pues, un pluralismo conceptual del hombre y su naturaleza en cada tradición, razón por la que no nos vamos a ocupar de todos, sino de las concepciones más dominantes e influyentes en la visión conceptual del hombre hoy.

No tienen la misma concepción del hombre los presocráticos que los sofistas, ni los sofistas la misma que Sócrates, ni Platón igual que su discípulo Aristóteles.

En la etapa presocrática del pensamiento griego, el hombre no es objeto de reflexión, pues, no es otra cosa que una parte del cosmos. La naturaleza humana, pues, no es objeto de estudio. Sólo se dedican a las especulaciones cosmológicas sobre la naturaleza general. No obstante, hay pensadores, entre los cuales Cassirer es uno de ellos, que piensan que Heráclito

está en la frontera entre el pensamiento filosófico y antropológico, y aunque sigue hablando como un filósofo natural, “está convencido de que no se puede penetrar en el secreto de la naturaleza sin haber estudiado antes el secreto del hombre”<sup>171</sup>. Esta es la razón- nos sigue diciendo Cassirer- “por la que tenemos que cumplir con la exigencia de la autorreflexión si queremos aprehender la realidad y entender su sentido; por eso le fue posible a Heráclito caracterizar toda su filosofía con esta frase: me he buscado a mi mismo”<sup>172</sup>.

El dinamismo de Heráclito se evidencia en las raíces de su filosofía. “Ser es ser en movimiento. Nada permanece inmóvil”<sup>173</sup>. “Su naturaleza es el cambio. Lo que llamamos el hombre es una serie de cambios, un extraordinario accidente cósmico dotado de capacidad peculiar. Una de esta es la intuición que le ha permitido inventar las artes y sobrevivir así entre los animales más fuertes y las fuerzas extrañas de la naturaleza. Otra es un sentido de la justicia y el respeto por sus semejantes, que les permite vivir en grupo”<sup>174</sup>. Y en el cambio, observamos está el fundamento del pluralismo individual y social. Su naturaleza, pues, es el logos, la palabra meditada, la inteligencia que dirige y da armonía al devenir de los cambios. El hombre es una serie de cambios, dirigidos de forma armónica por el logos.

Los sofistas, centran su pensamiento en el hombre. El hombre, pues, le interesa más que el cosmos. Las posturas que mantenían ante el conocimiento y ante la vida eran relativistas y pragmáticas. El hombre para ellos no era sociable por naturaleza, sino egoísta. Las leyes, eran simples convenciones al servicio de sus intereses. Partiendo de este concepto del hombre, de la sociedad y de las leyes enseñaban a sus discípulos la retórica para que con don de palabra y bellos y eficaces discursos supieran utilizar el orden social en su propio beneficio.

Protágoras, pensador importante de esta corriente filosófica relativista y pragmática poseía una idea del ser muy sencilla: no hay modos ni grados del ser, una cosa es o no es *El alma*, afirmaba Protágoras, “no es nada más allá de las sensaciones. Conocer es sentir, es decir, ver, oír, oler, tocar, el sentido del color y del frío, el placer, el dolor, el deseo, el miedo, la esperanza, etc. Estos sentimientos son el resultado de la acción de algún proceso físico sobre un órgano sensorial. De ahí el subjetivismo relativista que lo inclina a afirmar que cada individuo es la medida de todas las cosas”<sup>175</sup>.

---

<sup>171</sup> CASSIRER, E. (1974). *Antropología Filosófica*. México, FCE., p.19

<sup>172</sup> Ib. p. 19.

<sup>173</sup> Teetetes, 152 Css.

<sup>174</sup> Cita recogida por Radhaskrishnan y P.T. Raju de el mito en Protágoras, de Platón, 320 Dss. Op, Cit, p. 52.

<sup>175</sup> RADHASKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit. p. 57

Para Protágoras, “no existe un alma sustancial. El individuo es un complejo de cambios que interactúa con otras fuerzas y que trata de favorecer sus deseos mientras vive”<sup>176</sup>. Pero estas fuerzas son muy débiles. El individuo, en sí mismo, está indefenso. Por eso surge la vida social de hombre, que engendra la fuerza gracias a la cooperación<sup>177</sup>. El materialismo de Protágoras es evidente. Y en esta complejidad de sus cambios, así como en su relativismo está la raíz de su pluralidad social, donde el ser humano camina con su verdad absoluta, cual es que no hay verdad, sino la verdad de cada quien y cada cuál.

Pero Sócrates, que fue la coherencia ejemplar entre su pensamiento y comportamiento hasta su muerte, “volvió a poner a la filosofía en la vía de la verdad”<sup>178</sup>, oponiéndose totalmente al relativismo moral y social de Protágoras y los demás sofistas, transformó de manera radical el pensamiento de estos sofistas elaborando una nueva corriente de pensamiento duradera hasta nuestros días. Su ideal filosófico es la defensa de la verdad objetiva, absoluta, universal. Y con los principios filosóficos de dicha corriente, fragua “una nueva visión del hombre y del universo que rompía pacíficamente con las opiniones de los sofistas”<sup>179</sup>. Para Sócrates el hombre es un ser de naturaleza social; la sociedad, en oposición a los sofistas, ni tampoco las leyes, ni el gobierno son simples convenciones humanas. Nuestro maestro, Sócrates, lleva su nueva visión filosófica centrada en el hombre (antropología filosófica) a su plena madurez. El problema del hombre es lo que divide la filosofía socrática de la presocrática. Para Sócrates no hay más que una cuestión:

¿Qué es el hombre?

Le preocupa el hombre, en la medida que le preocupa la verdad, pues, diríamos que el hombre es para él, la verdad. Es esa criatura que continuamente se busca a sí misma, que en todo momento, a lo largo de su existencia, tiene que estar examinándose. “Una vida no examinada - nos dice Sócrates en la Apología- no vale la pena vivirla”.

Sócrates, que fue el primer filósofo occidental que descubrió los rasgos más distintivos del alma humana y el notable poder de la razón para captar la estructura invariable de las cosas, tiene un concepto muy elevado de la naturaleza humana, dice que el hombre es un ser privilegiado entre todos los seres del mundo. “Tiene razón, palabra y puede adquirir la ciencia... Por la razón el hombre comunica con lo divino, con la Razón universal. Por ella

---

<sup>176</sup> PLATÓN, Teetetes, pp. 152 ss.

<sup>177</sup> RADHASKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit. p. 57

<sup>178</sup> MARÍA, J. (1968) *El tema del hombre*. Madrid, Espasa Calpe, p.32.

<sup>179</sup> RADHASKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit. p.62

pude reflexionar sobre sí mismo y descubrir los motivos que debe regir su conducta”<sup>180</sup> El hombre, pues, con Sócrates se hace problemático, y, por lo mismo, ocupa el centro de su preocupación filosófica.

La naturaleza para Sócrates no es un caos accidental. Es, por el contrario, “un sistema ordenado de factores interactuantes que, en conjunto, se apoyan entre sí. Así, cada una de las partes del organismo humano sirven a las demás y beneficia al todo”<sup>181</sup>.

El hombre posee la facultad de comprensión racional. Y a partir de esta facultad “formuló una nueva visión del alma y una teoría radicalmente nueva de la naturaleza humana como un todo. El hombre no es un accidente cósmico, sino una fase culminante de todo el orden natural, con una función peculiar e importante que realizar. Sólo el hombre puede iluminar la naturaleza con la luz del entendimiento y dirigir conscientemente su vida y sus actividades dentro de una armonía voluntaria con este orden”<sup>182</sup>.

El hombre es un ser social por naturaleza. Por naturaleza, pues, necesita satisfacer necesidades elevadas e importantes como son el arte, el saber, la amistad, la religión, la justicia; cuidar de su misma esencia. Atribuir al ser humano los atributos de la razón, la sociabilidad por naturaleza es ya reconocer que dicho ser es por naturaleza un ser plural, individual y socialmente.

Su alma es su esencia. El alma para Sócrates: “no es una disposición de átomos (algo físico) ni un factor superpersonal dotados de conocimientos y facultades sobrehumanas. Es más bien la parte directriz de la persona humana, mediante la cual el hombre comprende y dirige conscientemente su vida. Como el propio Dios, este precioso centro de la vida humana es inmaterial, invisible y susceptible de ser conocido sólo por sus efectos. Esta parte del hombre puede oponerse al hombre y gobernarlo”<sup>183</sup>. El ser humano, afirmaba Sócrates, tiene como principal obligación la de velar por su propia alma, y ayudar a los demás, en la medida que le sea posible, de cuidar de la suya. En la Apología, Sócrates dice: mi única y exclusiva misión ha sido, en efecto, el ir por esas calles persuadiéndoos, jóvenes o viejos, de que no os preocupéis de vuestro cuerpo ni de vuestra fortuna con el interés con que debéis hacerlo de vuestra alma, con objeto de volverla tan buena como sea posible. Si, mi misión es deciros que la fortuna no da la virtud, sino que al contrario, de la virtud, proviene la fortuna”<sup>184</sup>. El

---

<sup>180</sup> FRAILE, G. Op, Cit. pp. 256-257

<sup>181</sup> RADHASKRISHNAN Y P.T. RAJU. p. 63

<sup>182</sup> Ib. p. 64

<sup>183</sup> Ib. p. 73

<sup>184</sup> PLATÓN (1968) *Diálogos*. Madrid, Clásicos Verruga, P. 91



individuo humano es bastante más que un cuerpo organizado extendido por el espacio, Es un compuesto de cuerpo físico y alma que no es física.

Sócrates, pues, no está de acuerdo con la doctrina común de los sofistas. Y en oposición radical a Protágoras y demás sofistas afirma en la Leyes, 716: “Dios, no el hombre, es la medida de todas las cosas”.

Su principal discípulo, Platón (h. 429- 347 a.C), quedó enormemente influenciado con esta visión de la naturaleza humana de su gran maestro. Tiene claro que un conocimiento profundo de la naturaleza humana y sus tendencias es básico para tener claro los fines naturales del hombre, así como lo que debemos hacer para realizar estos fines

Esta es la razón por la que profundizando en la idea antropocéntrica socrática acerca de la naturaleza humana consolida su teoría estableciendo un dualismo en el hombre constituido por un *cuerpo* y un alma. Dice el personaje Cebes, en el Diálogo de Fedón: “es evidente Sócrates, que nuestra alma se parece a lo que es divino y nuestro cuerpo a lo que es perecedero.

**SÓCRATES.-** Mira , pues, querido Cebes, si de cuanto acabamos de decir no se infiere que nuestra alma se asemeja mucho a lo que es divino, inmortal, inteligible, simple e indisoluble, siempre igual o siempre parecido así mismo, y que nuestro cuerpo se parece a lo humano, sensible, mortal, compuesto, disoluble, siempre cambiante y jamás semejante a sí mismo. ¿Hay alguna razón que se pueda alegar para destruir estas consecuencias y hacer ver que no es así?

**CEBES.** - Ninguna”<sup>185</sup>.

Platón, se percata que la razón humana suele entra en conflicto con las diferentes partes de de la personalidad individual de cada cual. Buscar la felicidad es tarea difícil. Y esta es la razón por la cual Platón piensa, además, que en el hombre hay tres almas, o que el alma consta de tres partes- esto es algo que no dejó claro-, que son: la *Razón (alma racional)*, a la que le concierne el conocimiento de las ideas, gobernar toda todo el alma y controlar los elementos emocionales. Es el alma superior e inmortal, cuya ubicación se la da en la cabeza, y como virtud piensa en la prudencia. *El alma irascible*, que con la voluntad, la fortaleza o ánimo el hombre puede superar los problemas y lograr la felicidad, alma que sitúa Platón en el pecho, y tiene como virtud la fortaleza. Finalmente está el *alma concupiscible*, que

---

<sup>185</sup> PLATÓN (19699.) *Diálogos, Fedón*. Madrid, Susate. p.56

corresponde al apetito o deseo, y es la más baja del hombre, situada en el vientre y como virtud tiene la templanza. En dicho dualismo cuerpo y alma (o sus tres tipos de almas, o partes de la misma) reside la misma pluralidad del ser humano.

Esta es, pues, su teoría sobre la naturaleza humana. En dicho dualismo cuerpo y alma (o sus tres tipos de almas, o partes de la misma reside) la misma pluralidad del ser humano. Y esta es la que le va a enseñar a su más brillante de sus discípulos, **Aristóteles**. No obstante, éste concibe su propia concepción, y analiza la naturaleza humana imprimiéndole su propio sello personal.

Veamos.

Aristóteles (384-322) agudo pensador, diseña su teoría del hombre, y con una conciencia más sutil de los límites y debilidades de la naturaleza humana, y con una visión más realista distingue de forma clara, sin ser independientes, *el alma del cuerpo*. “La razón, es la más alta facultad cognoscitiva, capaz de capturar las estructuras inmóviles de la naturaleza”<sup>186</sup>. Ella puede controlar las más bajas pasiones y llevar al hombre al equilibrio y la armonía, pues, para Aristóteles “la moderación lo es todo”<sup>187</sup>. Aristóteles, pues, concibe el hombre, a diferencia del resto de los animales, como el único poseedor de la razón, siendo ésta la que precisamente le transmite la singularidad de ser hombre. Así lo manifiesta en texto que sigue: “Se admite que hay tres cosas por las que los hombres se hacen buenos y virtuosos, y esas tres cosas son la *naturaleza*, *el hábito* y la *razón*. Los otros animales viven primordialmente por acción de la naturaleza, si bien algunos, en un grado muy pequeño, son también llevados por los hábitos; el hombre, en cambio, vive también por acción de la razón, ya que es el único entre los animales que posee razón; de manera que en él estas tres cosas deben guardar armonía recíproca entre sí. Los hombres, en efecto, obran con frecuencia de manera contraria a los hábitos que han adquirido y a su naturaleza a causa de su razón, si están convencidos de que algún otro camino de acción les es preferible”<sup>188</sup>.

Aristóteles suprime la multiplicidad del alma, el alma es una y su esencia es simple, y las sustituye por cinco clases de potencias o principios distintos accidentales o de operación, que se diversifican por razón de sus actos y de sus objetos: vegetativa, sensitiva, intelectual – estas son operaciones inmanentes-, apetitiva y locomotiva que responden a la finalidad

---

<sup>186</sup> Ib. p. 89

<sup>187</sup> TRIGG, R. (2001) *Concepciones de la naturaleza humana. Introducción histórica*. Madrid, Alianza Editorial, p.45.

<sup>188</sup> ARISTÓTELES (1977) *Política*. Madrid, Editora Nacional, VII, 12, 1332b

extrínseca de los seres, pues, el fin de los vivientes implica el apetito y la facultad de moverse para la consecución del objeto apetecido <sup>189</sup>.

Esas potencias, principios o vidas son:

a) **Vida vegetativa**, considerada clase inferior de vida, que incluye tres funciones: las que tienden a la conservación del individuo, nutrición y crecimiento, y generación, cuyo cometido es conservar la especie

b) **Vida sensitiva**, vida que marca un grado más en el orden de los vivientes, y que añade a la vida vegetativa la facultad de conocer otros seres distintos de ellos mismos. Al poder de conocimiento van unidas las facultades del apetito sensitivo y la potencia locomotiva. Tres son las facultades, pues, propias de la vida sensitiva: conocer, apetito sensitivo y potencia locomotiva apetito sensitivo y potencia locomotiva que son las tres manifestaciones propias de la vida sensitiva:

1º. **El conocimiento sensitivo**, concebido por Aristóteles en sentido realista; es decir, él no duda de la existencia de un mundo exterior, objetivo, ni tampoco de nuestra facultad para conocerlo, ni menos aún del hecho real de nuestro conocimiento.

2º. **Sentidos sensibles**, que comprende dos tipos de sentidos: *externos*: vista, oído, gusto, tacto y olfato – todos ellos necesitan la presencia inmediata de sus objetos sensibles, pues, sin la cual no pueden conocer- e internos como son el sentido común, imaginación, estimativa y memoria.

Para Aristóteles, los sentidos no llegan a percibir las esencias de las cosas, ni tampoco su forma sustancial, ni los seres en su entidad total.

3º. **Sentidos internos**, que tienen la peculiaridad de poder realizar sus funciones en ausencia de los objetos, debido a que las sensaciones dejan huellas que persisten como grabadas en la sensibilidad.

Ellos son: Sentido común, que lo poseen todos los animales, y que es una especie de facultad centralizadora de toda la red de percepciones sensibles dispersas, poseedora de las siguientes funciones: primera es percepción sensibles; la segunda es la reflexiva y la tercera es la discernimiento, la comparación y la coordinación entre las percepciones a distintos sentidos; imaginación, sentido interno superior, que sólo lo poseen los animales más perfectos, dedicados a percibir y conservar las impresiones sensibles que le llegan a través del sentido común y reproducirlas en ausencia de los objetos que la han causado; estimativa, consistente en percibir en los objetos lo agradable o desagradable a cada sentido particular así

---

<sup>189</sup> FRAILE, G. Op. Cit. 491

como lo que es útil o nocivo al sujeto conocido en su totalidad; memoria, facultad para conservar las impresiones sensibles y el conjunto de las relaciones establecidas por la estimativa, con la modalidad de situarlas y ordenarlas en el pasado; y, finalmente el **apetito**, que en virtud de los conocimientos suministrados por los sentidos, externos o internos, desea o aborrece, busca o rehuye, determinados objetos. Otra facultad unida al apetito es la *locomotiva*, gracias a la cual los animales pueden moverse de un lugar a otro para buscar el bien o huir del mal.

c) **La vida intelectual.** En este grado superior de la vida hallamos una doble modalidad, cognitiva y apetitiva, correspondientes a dos facultades distintas: inteligencia y voluntad, mediante las cuales el hombre poseedor de un alma obtiene el conocimiento intelectual; los dos entendimientos, pasivo y activo, los dos entendimientos del “De anima”, y las como las interpretaciones<sup>190</sup>.

El hombre, en cuanto ser, no es un ser aislado e indiferente a todos los demás seres del universo, su naturaleza racional le incita a conocerse. Esta es la razón por la que Sócrates le aconseja hacer lo que su misma naturaleza no deja de hacer un instante: “Hombre, concóctete a ti mismo”, y preocupado por su modo de vida quiere que sea sabio cultivando el conocimiento, velando por su propia alma, y en lo posible ayudar a los demás que cuiden de la suya. El hombre ideal, para los filósofos griegos como Sócrates, Platón y Aristóteles, es el amante del saber. “Los tres exhortan al hombre a cuidar de su alma, con lo que se refieren al desarrollo de su parte racional”<sup>191</sup>. Respecto a la naturaleza, la filosofía griega, es decir el pensamiento griego, “el hombre es uno con la naturaleza, Ni la naturaleza está por encima del hombre, ni el hombre por encima de la naturaleza...Tales no concebía ninguna dicotomía entre el hombre y la naturaleza, ni siquiera entre el espíritu y el cuerpo. Protágoras, sofista, decía que el hombre es la medida de todas las cosas y la naturaleza es, pues, como el hombre la percibe...Mientras que para éste es lo que reflejan los sentidos del hombre, para Sócrates es lo que supone la razón humana. La razón humana es parte de la razón cósmica universal<sup>192</sup>.

“A través de la razón el hombre es, pues, no sólo uno con la naturaleza sino uno con los demás hombres”<sup>193</sup>.

---

<sup>190</sup> Ib.pp. 491-500

<sup>191</sup> RADHASKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op.Cit. p.390

<sup>192</sup> Supra.p.64. Citado por Radhaskrishnan y P.T. Raju. p.395

<sup>193</sup> RADHASKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit.p.396

En el pensamiento griego hay una fuerte tendencia al individualismo, a la vez que hay preocupación por la sociedad humana. Sócrates y Platón piensan que si el hombre el microcosmos la sociedad es el macrocosmos. Los sofistas eran más individualistas, cada hombre, desde el punto de vista universal, era la medida de las cosas por sí mismo<sup>194</sup>.

“La esencia del hombre es la razón y se encuentra en una sociedad racionalmente ordenada...Sócrates y Platón demostraron que la sociedad es una proyección de la naturaleza humana en un gran cuadro o reflejo muy amplia de la naturaleza humana. El hombre no puede vivir sin la sociedad y sólo puede realizar una vida plena dentro de ésta. Por eso, cuanto más corresponda la organización de la sociedad a la naturaleza humana, más plena y mejor será la vida del individuo dentro de ella...El hombre no puede ser hombre sin la sociedad...La estructura de la sociedad debe estar de acuerdo, pues, con la naturaleza humana”<sup>195</sup>.

El hecho de que sea el hombre esencialmente racional no indica que sólo se deba limitar a estar relacionado exclusivamente con la sociedad, sino que dicha racionalidad tiene una referencia cósmica y trasciende a la sociedad. La Razón Cósmica es parte del Logos, y “esto es lo que permite al hombre, individualmente, entrar en comunión con la Divinidad”<sup>196</sup>.

Pensamos que en juego dinámico que supone la interacción del cuerpo y el alma y las potencias de la misma, reside la pluralidad del ser humano, individual y socialmente.

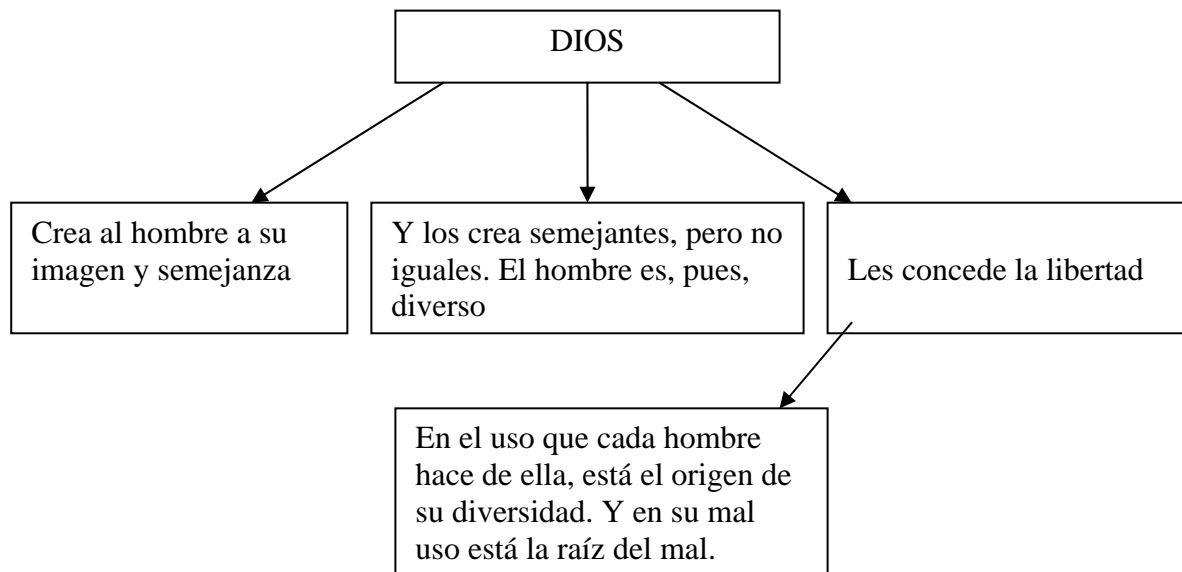
---

<sup>194</sup> Ib. p. 402

<sup>195</sup> Ib. p. 403

<sup>196</sup> Ib. p. 403

## 2.2. Según el pensamiento judío



**Figura 10: El hombre, un ser creado por Dios a su imagen y semejanza**

Los autores de la obra: “EL CONCEPTO DEL HOMBRE”, Radhakriahnan y P.T. Raju, recogen el pensamiento judío acerca de “El concepto del hombre” de Abraham Joshua Heschel, fruto de tres de sus libros- *Man is not Alone*, *Man’s Queso for God* y *God in Search of man*. El hombre, que es un ser singular, vive buscando permanentemente el sentido de su misma vida, el fin de su esencia, pues, “en su esencia misma, la conciencia es una dedicación a un fin<sup>197</sup>”. La vida es bella. No podemos ni debemos caer en la desgana de vivir, pensando que la vida es un vacío sin sentido.

“Los animales se contentan con la satisfacción de sus necesidades; el hombre insiste, no sólo en esta satisfacción, sino en poder satisfacer a su vez, en ser una necesidad, no sólo en tener necesidades. Las necesidades personales van y vienen pero subsiste una ansiedad; ¿*Soy necesario?* No hay un ser humano que no haya sido conmovido por esta necesidad”,<sup>198</sup>.

A este respecto, Kant, en su segunda máxima sostiene que no debe utilizarse a los seres humanos simplemente como medios, sino deben ser considerados como fines. Debe, pues, descartar ese sentimiento de futilidad, de inutilidad, de ser innecesario, y verse como una *necesidad* más que como un fin. “La felicidad puede definirse, en efecto, como la *certidumbre* de ser necesario pero

<sup>197</sup> RADHAKRIAHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit. 133.

<sup>198</sup> Ib. p. 134.

¿Quién necesita al hombre?”<sup>199</sup>.

Lo necesita la sociedad, pues, el fin de hombre es servir a la sociedad o a la humanidad. Pues, pese a que el valor último del hombre será determinado por su utilidad, el hombre en lo más adentro de sí quiere que se le valore, no por que pueda serles útiles, sino como un ser valioso en si mismo. La humanidad comienza en el individuo, biológicamente concebida, es un conjunto de individuos específicos. Es, pues, el individuo concreto el que da sentido a la raza humana; no es valioso el ser humano porque sea miembro de la raza humana, sino por que ésta está compuesta por seres humanos. Y sólo como individuos tenemos deseos, temores y esperanza, somos acicateados, animados y dotados de la fuerza de voluntad y de una chispa de responsabilidad”<sup>200</sup>, sentimientos todos que se salen del alma.

De cuantos sentimientos hemos señalados, salidos del alma, los deseos tienen la mayor tasa de mortalidad. “Inherente al deseo es la intención de apagarse, se afirma únicamente para ser extinguido, y al satisfacerse, llega a su termino, entonando su propia marcha fúnebre”<sup>201</sup> “Pero esta intención suicida no sucede en todos los actos humanos. Pensamiento, conceptos, leyes, teorías surgen con la intención de perdurar”<sup>202</sup>.

El hombre, necesita de la existencia de algo por lo cual merece la pena vivir. Ninguno ha dejado de sentir el anhelo por conocer algo que trascienda en duración a la vida, la lucha y la agonía. El hombre, pues, necesita de un Dios. De ahí que la “Biblia sea un libro acerca del hombre. No es una teología desde el punto de vista del hombre, sino más bien una antropología desde el punto de vista de Dios. Su sentido, su significado espiritual es una interrogación que requiere respuesta. Es la singularidad del hombre lo que más asombra a nuestro entendimiento... Sólo el hombre ocupa una situación única. Como ser natural está determinado por leyes naturales. Como ser humano debe elegir con frecuencia; confinado en su existencia, su voluntad no sufre restricciones...Colocado en la encrucijada de los caminos, debe decidir una y otra vez qué dirección tomar. El curso de su vida es, en consecuencia, imprevisible, nadie puede escribir por anticipado su autobiografía”<sup>203</sup>.

Su alma es un manantial inagotable de posibilidades. Si el planeta Tierra tiene importancia dentro de la inmensidad de universo es porque en ella vive el hombre, pues, “la esencia del hombre no está, efectivamente en lo que es, sino en lo que puede ser”<sup>204</sup>. El

---

<sup>199</sup> Ib. p. 135.

<sup>200</sup> Ib. pp.136-137

<sup>201</sup> Ib. p.137

<sup>202</sup> Ib.p.137

<sup>203</sup> Ib. pp. 138-139

<sup>204</sup> Ib. p. 141

hombre, es un ser que se encuentra entre Dios y las bestias. Incapaz de vivir solo, tiene que llegar a la comunidad con uno y otras, y está siempre ante la disyuntiva de escuchar a Dios o a las serpientes. Nuestra existencia oscila entre la animalidad y la divinidad. El hombre no es más que una corta etapa crítica entre lo animal y lo espiritual. Su situación es de contraste fluctuación, elevación y descenso<sup>205</sup>.

Tota la experiencia del hombre está llena de necesidades, necesidades que desaparecen tan pronto como son satisfechas. Pero, la misma experiencia de este ser ya es una necesidad. “Somos la sustancia de que se integran las necesidades y nuestra pequeña vida está rodeada de voluntad. Lo duradero en nuestra vida no es ni la pasión ni el placer, ni la alegría ni el dolor, sino la respuesta a una necesidad. Lo duradero en nosotros no es nuestra voluntad de vivir. Nuestras vidas responden a una necesidad y, al vivir, la satisfacemos. Nuestro deseo no es perdurable pero si lo es nuestra respuesta a esa necesidad...Nuestras necesidades son temporales, mientras que el hecho de ser necesarios es duradero”<sup>206</sup>.

El hombre, pues, es ya de por sí una necesidad, y su destino es ser una necesidad. Pero ¿Quién necesita del hombre? “La necesidad de ser necesario es un esfuerzo por dar más que por tener satisfacción. Es un deseo por satisfacer un deseo trascendente, un anhelo por satisfacer un anhelo.

Todas las necesidades son unilaterales, cuando estamos hambrientos necesitamos alimento y, sin embargo, el alimento no necesita ser consumido...En esa unilateralidad donde está presa casi toda nuestra vida nuestra vida”<sup>207</sup>.

El hombre, en esa unilateralidad, se esfuerza por ajustar la realidad a su ego, ha relacionarse más con las cosas más que con los seres humanos, con los que a veces los tratamos como si fueran cosas en lugar de personas. ¿A quién no le domina el deseo de apropiarse de cosas y de poseer? La verdad que a todos. Y sin embargo, “solo una persona libre sabe que el verdadero sentido de la existencia se experimenta al dar, al otorgar, al establecer contacto con una persona frente a frente, al satisfacer las necesidades de los demás”<sup>208</sup>.

El hombre, no se contenta con vivir por vivir. El hombre tiene sed por algo que es más que la existencia misma.

---

<sup>205</sup> Ib. p.142

<sup>206</sup> Ib. p. 144

<sup>207</sup> Ib. p. 145

<sup>208</sup> Ib. p. 145



¿Quién le ha dado esa sed?

No encontramos otro ser que no sea el Ser Dios. Dios, pues, le ha dado esa sed. “Solo una interrogación, la eterna interrogación del hombre a Dios: ¿Dónde estás? La religión comienza con la certidumbre de que algo se espera de nosotros, de que hay fines que necesitan de nosotros...La vida religiosa consiste, pues, en servir a fines que necesitan de nosotros.

El hombre no es un espectador inocente del drama cósmico. Hay en nosotros más parentesco con lo divino de lo que podríamos creer. Las almas de los hombres son luces del Señor...El hombre es necesario, es una necesidad de Dios”<sup>209</sup>.

El espíritu bíblico no se propone el estudio de la naturaleza humana, sino su existencia, su destino; no se interroga, pues, su obra que es el hombre, sino cuál es su destino, porque es tan significativo y singular a pesar de su insignificancia.

La Biblia estudia al hombre siempre en relación con Dios que es el Creador, el rey y el juez de todos los seres. “El hombre debe actuar según la voluntad de Dios vivo. Lo que se le presenta al hombre no es un principio sino una preocupación viva que se expresa en Dios que se dirige al hombre así como en su orientación de la historia del hombre. Dios no habla a las estrellas, habla al hombre”<sup>210</sup>.

El hombre es una criatura buscada constantemente por Dios. “El tema principal del pensamiento bíblico no es, pues, el conocimiento de Dios por el hombre sino, más bien, el conocimiento del Hombre por Dios.

Dios se preocupa por el hombre. Dios toma al hombre en serio. Establece una relación directa con el hombre, una alianza. El hombre sabe del compromiso de Dios con el hombre”<sup>211</sup>.

“La religión judía es la conciencia de Dios por el hombre, la conciencia de una alianza, de una responsabilidad que reside en él lo mismo que en nosotros. Nuestra tarea es coincidir con su interés, cumplir su visión de lo que es nuestra tarea. Dios necesita del hombre para alcanzar Sus fines y la religión, tal como la entiende la tradición judía, es una manera de servir a estos fines, de los cuales necesitamos aunque podamos no tener conciencia de ellos, fines cuya necesidad debemos aprender a apreciar”<sup>212</sup>.

---

<sup>209</sup> Ib.p. 146

<sup>210</sup> Ib. p. 149

<sup>211</sup> Ib. p. 150

<sup>212</sup> Ib. pp. 150-151

El hombre es un ser hecho a imagen y semejanza de su Creador. “Y Dijo Dios: “Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza”. Dios conoce al hombre antes de crearlo. El ser del hombre tiene sus raíces en el hecho de ser conocido. Ese mismo “día en que Dios creó al hombre contienen, según la tradición judía, la declaración fundamental acerca de la naturaleza y el sentido del hombre”<sup>213</sup>. “El hombre es hombre, no por lo que tiene en común con la tierra, sino por lo que tiene en común con Dios”<sup>214</sup>. Pero en el hecho mismo de su creación, está su diversidad, es decir, su pluralidad, ya que Dios Crea al hombre a su imagen y semejanza. Los crea semejantes entre sí, pero no los crea iguales.

El hombre es un ser amado por Dios: no por su valor físico, intelectual o moral, sino porque está hecho a imagen de Dios. Está dotado de dignidad divina todo él; no sólo, pues, su alma. Su valor es finito.

“La dignidad metafísica del hombre implica no sólo derechos inalienables sino infinitas responsabilidades”<sup>215</sup>. El hombre es el único símbolo de Dios, todos los hombres. No es, pues, un templo, ni un árbol, ni una estatua ni una estrella; sólo el hombre es símbolo de Dios. Y lo es no sólo el alma, sino también su cuerpo”<sup>216</sup>.

Pero además de ser imagen, lo que le distingue del animal, y símbolo de Dios, es polvo de la tierra. *Polvo eres y al polvo serás tornado (Génesis III, 19)* “Imagen y polvo que expresan naturalidad de la naturaleza del hombre”<sup>217</sup>. La naturaleza humana es dual, y aunque dicha dualidad puede no implicar una tensión, si implica una dualidad de grandeza e insignificancia, ya que supone una reafición con la tierra y una afinidad con Dios. No se basa la dualidad en la constante alma y cuerpo y de los principios del bien y del mal. La contradicción está en sus actos más que en su sustancia.

El hombre - termina diciendo el autor del material de que nos venimos ocupando -, es una obra de arte, es una obra del artífice, formado en un acto especial, creado “a la imagen”, “conforme a la semejanza” (Génesis I, 16).

“El hombre es hombre, no por lo que tiene en común con la tierra, sino por lo que tiene en común con Dios”<sup>218</sup> su auténtico Creador a su imagen y semejanza. Y su propio Creador, lo hace diverso en el mismo instante de su Creación y en el que le dona el valor de la libertad, como podemos ver en el esquema V.

---

<sup>213</sup> Ib. p155.

<sup>214</sup> Ib. 157

<sup>215</sup> Ib.p. 161

<sup>216</sup> Ib. p'.172

<sup>217</sup> Ib. p.174

<sup>218</sup> Ib.p.157

## 2.3. Según el pensamiento chino

Antes de centrarnos en la concepción del hombre, vemos conveniente sintetizar el pensamiento político social religioso- filosófico de China mediante el cuadro VI

Autor	Brevísima referencia	Relación con la pluralidad.
Confucio	El hombre es el ser auténtico, el señor de sí mismo. El que engrandece la verdad, y no al revés.	En lo fundamental (por naturaleza), dice Confucio, todos los seres humanos son iguales. La diferencia está en el modo de ser.
Mencio	Defiende que la naturaleza humana es originalmente buena. El hombre es originalmente bueno.	En la falta de esfuerzo, o simplemente en la falta de pensamiento, razón por la que practica el mal, está la raíz de la diversidad.
Hsün Tzu	La naturaleza humana es mala. Su bondad es el resultado de la educación	
Han Yu	Defiende la naturaleza en sus tres grados: superior(es el bien), intermedio (es el bien o el mal) o el inferior (es el mal). Cinco virtudes comprende la naturaleza(el amor, la rectitud, el decoro, la buena fe y la prudencia)	En los grados, así como en las virtudes, está la pluralidad intraindividual e interindividual y social.
Taoistas	Piensen que todos los hombres poseen el Tao (La Razón) en su naturaleza, y por lo mismo la sabiduría está a su alcance	En la razón, pues, a la vez que está la afinidad entre los seres humanos, también está la diversidad.
Budistas	El ser humano tiene en sí la razón buda, y pueden convertirse en budas	Las emociones, fuente del mal, son la raíz de la pluralidad entre los seres humanos.
Chang Tsai	Defiende que de la misma naturaleza física del ser humano, que es la asociada a la Fuerza material, deriva el mal. El remedio está en transformarla. No cree en la inmortalidad. Si en la inmortalidad de los valores.	El pensamiento chino es que no puede existir lo Uno sin lo Múltiple, ni lo Múltiple sin lo Uno. “El Principio es Uno, pero se su función se diferencia en lo Múltiple. No hay dos productos de la creación que sean iguales, sino diversos.

**Cuadro 11: Pensamiento político social-religioso- filosófico de China**

**Confucio** (entre el 551 y el 479 a. C.)

De todos los pensadores de la civilización china, ninguno tan influyente como el Gran Maestro Kung o Kung Fu-tsé, Confucio para los occidentales.

¿Qué es el hombre?

¿Qué es la naturaleza humana para estos pensadores?

Lo primero que observamos, en nuestra búsqueda, es que el chino es por sí una humanista. El hombre es para él, a igual que fue para los sofistas, la medida de todas las cosas. La idea y el sentimiento de una armonía universal es el principio de toda la espiritualidad de la sociedad china. China es profundamente espiritual, y en pleno contexto teológico racionalista, en tanto que el poder político central se fragmenta en un feudalismo anárquico aparece la gran figura llamada Confucio del que “procede la primera reflexión filosófica que poseemos acerca de la experiencia existencial del alma china”<sup>219</sup>.

Toda su reflexión la centra en el hombre. El hombre es, pues, su único objeto de reflexión. Su antropología, gira en torno al concepto del *Jen*, que no es otra cosa que la autenticidad. “El hombre auténtico, que se ha centrado en su ser él mismo se adapta todas las situaciones y no puede encontrarse en situación alguna, en que no sea señor de sí mismo”<sup>220</sup>. Cree, Confucio, que el “hombre es el que engrandece la verdad, no la verdad la que engrandece al hombre”<sup>221</sup>. El hombre, por tanto, ha sido tradicionalmente el sujeto central en China: en su arte, en la naturaleza, en la religión.

“Confucio parece haber sido muy optimista acerca de los talentos humanos potenciales. De hecho, el fin de gran parte de la filosofía china consiste en ayudar a la gente a convertirse en sabia. La observación de Confucio de que “El Cielo es el que ha engendrado en mí la virtud” demuestra su convicción de que los seres humanos tienen acceso a la realidad última de la moralidad del Cielo. Para Confucio todas las personas son sabias en potencia, entendiendo por sabios aquel que actúa con extrema benevolencia”<sup>222</sup>.

Pero, pese a que Confucio no trata la naturaleza humana insistió en dejar claro que todos los seres humanos son iguales en lo fundamental: nos diferenciamos por nuestro modo de ser, pero por naturaleza somos afines entre sí. . A este respecto, su propio discípulo Tse-kung afirmó: “Podemos llegar a oír cosas acerca de los logros del Maestro, pero raras veces oímos hablar su visión de la naturaleza humana y el Camino del Cielo”<sup>223</sup>.

Debido a las escasas de declaraciones sobre la naturaleza humana, en el confucianismo tardío se desarrollaron teorías bastantes divergentes El chino, pues, desde tiempos posteriores a los clásicos, la cuestión a debate es la siguiente:

---

<sup>219</sup> CENCILLO, L. (1968) *Filosofía fundamental*. Madrid, sintagma, p.225

<sup>220</sup> Ib. p. 225.

<sup>221</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p. 196, obtenida de Analectas de Confucio 15/28

<sup>222</sup> STIVENSON, L Y L. HABERNAM.D. Op.Cit. p.50

<sup>223</sup> Las Analectas V.13 de Confucio, Citado por STIVENSON, L Y L. HABERNAM.D. Op.Cit. p.51

¿Es en su origen la naturaleza humana buena o mala?

Figuras de la tradición confuciana ofrecen respuestas opuestas.

### ***Mencio (371- 289 a.C).***

Mencio, representante del ala idealista, sostenía que la naturaleza humana es originalmente buena. Y por esta firme convicción, los intelectuales chinos creen inaceptable la doctrina cristiana del pecado original. Y precisamente por que creen en la bondad de la naturaleza humana es por lo que piensan que el desarrollo de la propia naturaleza moral es el camino de la perfección.

Para algunos eruditos chinos, esta es la doctrina con la que contribuyó la escuela de Confucio, mediante la magnánima figura de Mencio. Las escuelas taoísta y budista, ambas heterodoxas, piensan que el hombre está más allá del bien y del mal en su estado original. Para los confucionistas, entre los cuales, reiteramos, está Mencio “la naturaleza del hombre, en principio, es buena”. El hombre, por tanto, es bueno por naturaleza. Pero, por otra parte, muchos discípulos de Confucio han defendido que en la naturaleza humana hay elementos buenos y otros malos y que el cultivo de estos diversos elementos son los que separan a los humanos. La naturaleza humana, según un tal *Shih*, es mixta, y que si se cultiva el elemento del bien se vuelve cada vez mejor y se el elemento del mal se vuelve cada vez peor<sup>224</sup>. Confucio, por el contrario no sostuvo que la naturaleza fuera originalmente buena o mala, ya que no era un metafísico. Es verdad que le interesaba mucho el ser humano, no tanto para escudriñar su naturaleza como para saber lo que podía hacerse con ella. Digamos, que le interesa más la acción de esa naturaleza humana, que la especulación de la misma. Estamos, pues, más que ante un metafísico, ante un educador. Mencio, es por tanto, el auténtico generador de esta doctrina de la bondad original de la naturaleza humana, que vivió 200 años después.

Mencio cree, sostiene y defiende que “la naturaleza humana es fundamentalmente buena, tiende hacia el bien del mismo modo que la corriente de agua tiende hacia abajo”<sup>225</sup>, la bondad es, pues, original en el hombre. Por otra parte, le interesa, a igual que a su maestro Confucio, el hombre en sus relaciones sociales. La diferencia entre ambos, estriba en que mientras para Confucio la unidad básica de las relaciones sociales reside en la naturaleza moral del hombre, para Mencio una sociedad buena depende de la conciencia moral del individuo. Razones por las que se preocupa de esas relaciones sociales y de de la moral de la

---

<sup>224</sup> RADHAKRIAHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit. p. 207

<sup>225</sup> Libro de Mencio, 378, contenido en CONFUCIO (1970) *Los cuatro libros clasicos*. Barcelona, Bruguera.

conciencia del individuo. La naturaleza humana es el foco de atención de los filósofos de la época. Varias doctrinas se desarrollan teniendo como objeto de su estudio la naturaleza humana.

¿Qué piensan unos y otros?

Unos pensaban que “la naturaleza del hombre puede inclinarse a practicar el bien o practicar el mal”<sup>226</sup>. Otros creían que “la naturaleza de algunos es buena mientras que la naturaleza de otros es mala”<sup>227</sup>. Mencio rechazaba ambas teorías. Pues, para él “la naturaleza del hombre es naturalmente buena así como el agua fluye hacia abajo. Ningún hombre carece de una naturaleza buena, como tampoco hay agua que no fluya hacia abajo”<sup>228</sup>.

La posición doctrinal del Mencio es clara y firme: la naturaleza del hombre es originalmente buena: “un hombre sin sentimiento de piedad no es hombre, un hombre sin el sentimiento de deferencia y complacencia no es un hombre; y un hombre sin el sentimiento del bien y del mal no es un hombre. El sentimiento de conmiseración es el principio<sup>229</sup> del amor, el sentimiento de vergüenza y repugnancia es el principio de la rectitud; el de sentimiento de deferencia y complacencia es el principio de decoro; y el sentimiento del bien y del mal es el principio de la prudencia. Los hombres poseen estos cuatro principios así como tienen cuatro miembros<sup>230</sup>. Estos cuatro principios, del “amor”, la “rectitud, el “decoro” y la “prudencia”- añadió- no se nos infunde desde fuera, lo poseemos ya originalmente”<sup>231</sup>.

El hombre, siguen afirmando Mencio, no necesita aprendizaje alguno para practicar la bondad que lleva originalmente inherente en su naturaleza ni ningún tipo de pensamiento para conocerla, ya que la conoce intuitivamente mediante conocimiento innato. Y si el hombre practica el mal, pese a su bondad natural originalmente buena, es, según respuesta de Mencio, no es por culpa de sus dotes originales sino por “la pérdida del espíritu originalmente bueno”<sup>232</sup>, al “autodestrucción y al autoabandono”<sup>233</sup>, a “la falta de fomento”<sup>234</sup>, “a no desarrollar los nobles y grandes elementos que se poseen”<sup>235</sup> “a no preservar el propio

---

<sup>226</sup> El Libro de Mencio, 6 A/4-5 Cit. Por. RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.208

<sup>227</sup> Ib.

<sup>228</sup> Ib. 6 A/2 Cit. Por. RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.208

<sup>229</sup> O. “la semilla” Cit. Por. RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.209

<sup>230</sup> Ib.2 A/6 Cit. Por. RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.209

<sup>231</sup> Ib. 4 A/10Ib p.211

<sup>231</sup> Ib. 6<sup>a</sup>/6 Cit. Por. RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, pp.209-210

<sup>232</sup> Ib.4 A/8 Cit. Por. RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.211

<sup>233</sup> Ib. 4 A/10. p.211

<sup>234</sup> Ib. 6 A/8. p.211

<sup>235</sup> Ib. 6 A/5. p. 211

espíritu”<sup>236</sup>, a “la falta de esfuerzo”<sup>237</sup>, o simplemente a la falta de pensamiento”<sup>238</sup>. “Es evidente que el hombre es la causa de su propia caída”<sup>239</sup>, ya que, decía, “si seguimos nuestro carácter esencial podremos hacer el bien”<sup>240</sup>.

### ***Hsün Tzu (298-238 a. C).***

Más joven que Mencio, el cual no conoció, se opuso y atacó duramente la doctrina de la bondad original de la naturaleza humana, diciendo en su ensayo sobre la naturaleza humana que era mala, que su bondad es el resultado de la educación. El hombre, por naturaleza, nace con el deseo de buscar su propio beneficio. El hombre nace con envidia y odio. La educación es la que hace al hombre bueno: decoroso, recto. Hsün Tzu-Mencio son una auténtica antítesis. En tanto que para el primero la naturaleza es mala, para el segundo es buena. En tanto que para el primero, la educación doblega a la maldad de la naturaleza humana haciéndola buena, para el segundo la educación no sería necesaria si el hombre siguiera su propio carácter esencial, pero como a veces no lo sigue por su pérdida de espíritu originalmente bueno, por su autodestrucción y abandono, por falta de fomento, por no preservar su propio espíritu y por falta de espíritu hay, pues que educarlo para evitar los mencionados fallos erradicar las causas de su propia caída. *Para ambos, en definitiva, la educación es necesaria.*

### ***Han Yu (206 a. C – 9 d. C).***

La doctrina de los primeros años Han Yu predica que la naturaleza era dualista, pues, la naturaleza era buena, pero los sentimientos eran malos, es decir, la naturaleza era buena y mala al mismo tiempo.

Han Yu, en su ensayo Yuan-hsing, es decir, “Una investigación sobre la naturaleza humana” sostiene la teoría de los tres grados. Dice, que “la naturaleza surge con el nacimiento, mientras que los sentimientos se producen cuando hay un contacto con las cosas...tres son los grados de la naturaleza: el superior, el intermedio y el inferior. El superior es el bien, el intermedio puede llegar a ser el bien o el mal y el inferior es el mal. La naturaleza comprende cinco virtudes: el amor, la rectitud, el decoro, la buena fe y la prudencia. Los humanos de naturaleza superior viven de acuerdo con la primera y actúan

---

<sup>236</sup> Ib. B 4/28, 6 A/8. p. 211

<sup>237</sup> Ib. 6 A/7. p. 211

<sup>238</sup> Ib. 6 A/6. p. 211

<sup>239</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p. 211

<sup>240</sup> Ib. p. 210.

según las otras cuatro virtudes. Los hombres de naturaleza intermedia no poseen mucho de la primera virtud, pero no la violan y practican las otras cuatro. Los hombres de naturaleza inferior violan la primera y se oponen a las otras cuatro... Los tres filósofos- Mencio. Hsün Tzu y Yang Hsiubg-, al discutir la naturaleza humana, sólo se referían al grado intermedio y descuidaban el superior y el inferior”<sup>241</sup>.

Los *taoístas* y *budistas*, sostienen, por el contrario, que las emociones humanas son la fuente del mal; cosa que, por supuesto, no es aceptado por los confucionista, ya que para ellos las emociones son la expresión natural de la vida y son esencialmente buenas porque pueden y deben armonizarse<sup>242</sup>.

Los taoístas creen que todos los hombres poseen el *Tao*, es decir *la Razón*, en su naturaleza, y por lo mismo la sabiduría estaba a su alcance. La doctrina budista pensaba que todos los humanos tenían en sí la naturaleza buda, y podían, pues, convertirse en budas. En este pensamiento, taoístas y budistas, son consecuencia o resultado de Mencio de que todos los hombres podían ser Yao y Shun (sabios)<sup>243</sup>. Mas si todos los hombres podían convertirse en sabios taoístas, budistas o en Yao y Shaun estaban obligados a aceptar que poseían en sí mismos la bondad original, cosa que se encuentra en la esencia misma del confucionismo.

Pero si el hombre es originalmente bondadoso: ¿Qué explicación tiene la existencia del mal? La doctrina de Mencio, respecto al problema de la existencia del mal, que argumenta que la maldad del hombre tiene su origen en la capacidad que tiene el mismo para desarrollar plenamente sus facultades no satisface a la verdad. Tampoco es más satisfactorio dividir la naturaleza humana en diversas categorías. No hay, pues, una respuesta racional al origen del mal. Para el filósofo neoconfucionista, Chang Tsai, 1020, 1077, el mal deriva de la naturaleza física, es decir, de la naturaleza asociada a la Fuerza material. Para él la naturaleza no es mala en el hombre. Lo que sucede es que en el proceso de diferenciación, nuestras facultades carecen de armonía y equilibrio, y esta carencia conduce a desviaciones de término medio. Y esta desviación es mala. Tenemos, pues, que la naturaleza humana da origen a dos tipos de mal: por una parte está el poner una parte en contra de la otra; y por otra, la falta de armonía y equilibrio”<sup>244</sup>.

“En las palabras del más grande de todos los neoconfucionistas, Chu hi (1130-1200) “la naturaleza del Cielo y la Tierra es el principio (li). Donde y cuando funcionan el *yin* y

---

<sup>241</sup> HAN YU (1895) Obras completas.vol. II.pp. 89-91. Claredon Press, Oxfor.

<sup>242</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.221

<sup>243</sup> Libro de Mencio, 68/2, Cit. Por RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.221

<sup>244</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, pp. 223-224.



*yung* y los cinco Ángeles (el Agua, el Fuego, la Madera, el Metal y la Tierra), existe la naturaleza física. Allí se encuentran las diferencias entre la inteligencia y la oscuridad mental, lo pasado y lo ligero”<sup>245</sup>.

Los neoconfucionistas que permanecieron en general fieles respecto a la bondad original, no estaban de acuerdo en que el mal se originaba con el hombre, pues, para ellos se originaba con la naturaleza física, lo que no supone que el mal fuera un fenómeno natural ni un fenómeno moral. Para ellos, pese a que confundían el mal natural con el mal moral, el bien y el mal morales surgen en la sociedad humana. El problema del bien y el mal se hace real cuando se ha iniciado la propia vida moral. A qué hay que hacer con nuestra fuerza física, Chang Tsai, responde “transformarla”. Pero esa transformación, dice “depende de que el hombre pueda o no pueda recuperar la Naturaleza del Cielo y de la Tierra”<sup>246</sup>.

Se hace conveniente, dedicar un espacio al significado del concepto del *Yen*. La palabra significa amor. Pero la palabra Yen como amor y yen como hombre, eran intercambiables. El hombre de yen es “respetuoso en la vida privada, honesto con sus negocios, y fiel en su asociación con los demás”<sup>247</sup>.

“El yen descarta todo mal y supone y abarca todas las virtudes posibles, tanto que “si concentra el espíritu en el *yen* , el hombre se libera del mal”<sup>248</sup>. “Cuando se ha realizado plenamente el *yen* el hombre se convierte en sabio”<sup>249</sup>.

La respuesta que le dio Confucio a uno de su discípulo cuando le preguntó qué era el *yen* fue esta: “Es amor a los hombres”<sup>250</sup>. El amor es la palabra clave en la doctrina de Confucio. “Amad a todos los hombres en general”<sup>251</sup>. “El hombre de *yen* abarca a todos en su amor”<sup>252</sup>.

Es importante, pues, comprender la naturaleza del *yen*, de tal manera que tiene que tener la visión de que las cosas, todas las cosas y el hombre de *yen* forman un solo cuerpo. De tal forma que si las cosas no son parte del yo, nada tienen que ver con él. El *yen*, es fuerza vital, es voluntad de crecer en todas las cosas, es fuerza dinámica, creadora, es espíritu creador. El espíritu del hombre tiene cuatro caracteres: el amor, la rectitud, el decoro, la prudencia. Pero el amor las abarca todas. El *yen* como principio de amor, es como la raíz de

---

<sup>245</sup> Comentario al “Cheng-meng” 3//8 a. Cit. Por RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.224

<sup>246</sup> Cheg-meng 3/7b Ib. p. 225

<sup>247</sup> Analectas 17/6 Ib. p. 229

<sup>248</sup> Ib. 4/4 Ib. p. 229

<sup>249</sup> Ib 6/28, 7/33 Ib. p. 229

<sup>250</sup> Ib. 12/22 Ib. p. 229

<sup>251</sup> Ib. 1/6 Ib. p. 230.

<sup>252</sup> Ib. 7 A/ 46 Ib. p.230

un árbol y a fuente de agua. El yen es el hombre, en el sentido de que la naturaleza del hombre es la vida y crear la vida<sup>253</sup>. El hombre y las cosas, las cosas y el hombre forman una unidad, constituyen el uno.

¿Qué tipo de unidad, de uno?

¿Se trata de una unidad pura, en la que no hay una materia indiferenciada?

La respuesta es que no, pues, “en el pensamiento chino no puede existir lo Uno sin lo Múltiple ni puede existir lo Múltiple sin lo Uno”<sup>254</sup> Chang Tsai, dice al respecto: “El Principio es Uno pero su función se diferencia en lo Múltiple...La Gran Vacuidad es la esencia de la Fuerza Material... Es, en realidad uno. Cuando las Fuerzas Materiales activas y pasivas (yang y yin) se desintegran se convierte en lo múltiple”<sup>255</sup>. Y el citado pensador, sigue diciendo: “Nada existe en aislamiento”<sup>256</sup> afirmaba, al mismo tiempo que afirmaba “No hay dos productos de la creación que sean iguales”<sup>257</sup>, sino diversos. La doctrina de “El Principio es uno, pero sus función se diferencia en lo múltiple”, ha sido la doctrina principio relevante en el desarrollo del confucionismo en los 800 años últimos. El uno se identifica con el universo, según este principio, a la vez que conserva su propia identidad<sup>258</sup>.

¿Es o no es el individuo inmortal en el pensamiento chino?

Tenemos que dejar claro que los chinos creen, como lo cree Chang Tsai, que “*kui* y *shen* son principio naturales de los principios del *yin* y el *yang*”<sup>259</sup>...*shen* significa extenderse”, decía Chang Tsai, “y *kui* significa retornar. De lo dicho se infiere que la inmortalidad del individuo no existe, debido a que las os fuerzas con las que está formado todo son siempre parte de las dos fuerzas universales. El hombre, pues, como ser constituido por dichas fuerzas no sobrevive como individuo distinto. En este sentido el chino no cree en la inmortalidad. Por el contrario, creen en la inmortalidad del valor, la obra y las palabras<sup>260</sup>. A este respecto un maestro dijo: He oído decir que lo mejor es establecer la virtud, después

---

<sup>253</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, pp. 232-235.

<sup>254</sup> Ib. p. 236

<sup>255</sup> Chen-meng 4/ 27b Cit. por RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.236

<sup>256</sup> Ib. 3/72<sup>a</sup> Ib. p.237

<sup>257</sup> Ib. 2/10b Ib.237

<sup>258</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.237

<sup>259</sup> Ib. 3/Ia Cit. por RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.238

<sup>260</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.239

realizar algo y por último expresarlo en palabras. Cuando todo esto no es abandonado por el tiempo, puede llamarse inmortalidad”<sup>261</sup>.

¿Qué decir del hombre en su relación con la sociedad y con Dios?

Respecto a su relación con la sociedad, el hombre existe como individuo, pero no existe en sociedad. Pero desde la perspectiva budista, al ser el Nirvana su última meta, supone el camino de la renuncia al mundo humano, y aunque ha sido rechazado y atacado por los confucionistas, la salvación desde el pensamiento budista debe alcanzarse en la tierra y en el propio cuerpo<sup>262</sup>.

“Es evidente que, según la concepción china, ningún hombre existe en aislamiento. Desde el nacimiento hasta la muerte existe dentro de las relaciones sociales. Estas relaciones se han dividido tradicionalmente en cinco tipos. De acuerdo con la definición de Mencio: “entre el padre e hijo debe haber afecto. Entre soberano y ministro, debe haber rectitud. Pero entre el anciano y el joven debe existir orden justo. Y entre amigos debe prevalecer la buena fe” Estas son las Cinco Relaciones que han regido la sociedad china desde el primer milenio hasta nuestros días”<sup>263</sup>.

En su relación con Dios, empecemos aclarando que los términos Naturaleza, Espíritu Divino y Cielo “son, en realidad, todos uno y lo mismo”, aunque según matiza Ch’én, Cielo (T’ien), significando forma y sustancia corporal; Señor (Ti), soberanía divina, y desde el punto de vista del profundo misterio, se llama Espíritu<sup>264</sup>.

En tanto, pues, que para las masas esta deidad es antropomórfica, está pendiente de sus actos y gobierna sus destinos, acepta sus ofrendas y escucha sus plegarias y envía el premio o el castigo conforme a sus pensamientos y sus actos. Para el chino ilustrado, el Cielo es la Realidad Espiritual con la que el hombre forma una unidad, en la que el hombre se hará sabio”<sup>265</sup>.

Los dos métodos: el cultivo de la mente y la investigación de las cosas, son los dos caminos para desarrollar la naturaleza humana plenamente. El uno desarrolla la naturaleza moral del hombre; el otro, el principio racional de las cosas. Ambos caminos son complementarios, pues, ambos se refuerzan entre sí. Y este espíritu de equilibrio caracteriza

---

<sup>261</sup> Comentario de Tso chuan a los anales de Primavera y Otoño, Cit. por RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU.

Op. Cit, p.239

<sup>262</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p.239

<sup>263</sup> Ib. pp.241-242

<sup>264</sup> Ib. 252

<sup>265</sup> Ib. p. 253

toda la concepción China del hombre, que sabiéndose la criatura superior, no trata por ello de dominar ni de gobernar las cosas, sino de estar en armonía con la Naturaleza<sup>266</sup>. Y lo hace por que “así como su bondad es una combinación equilibrada y armónica de la fuerza universal de cuerpo con el Principio, su vida ideal constituye una relación equilibrada y armónica con todo, en la que alcanzará la plena humanidad, es decir, se convertirá en sabio”<sup>267</sup>.

## 2.4. Según el pensamiento hindú

Empezamos la exposición del pensamiento hindú, reflejándolo en un esquema para hacernos una idea radiográfica del mismo, antes de adentrarnos en su el meollo.

RELIGIÓN	CONCEPTO DEL HOMBRE	SOCIEDAD	RELACIÓN CON PLURALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Politeísta</li> <li>- De tradición muy diversificada</li> <li>- Casi todos los sistemas hindúes tienen como objetivo mostrar el camino de la salvación</li> <li>- Dos son los textos: <i>Vedas</i> (en los que se hallan la filosofía del hombre: su concepción) y <i>Upanishads</i>.</li> <li>- Los vedas son cuatro: <i>Sanhitas</i> (himnos), <i>Brahmanes</i> (textos rituales), <i>Aranyacas</i> (tratado de los bosques) y <i>Upanishads</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El hindú es un ser muy religioso.</li> <li>- Concepción dualista: espíritu- cuerpo</li> <li>- Atmán es el creador del hombre con <i>Karma</i> (deseo o voluntad), <i>krato</i> y (sacrificio o deseo) y <i>tapas</i> (penitencia y voluntad interna</li> <li>- Brahmán, como principio único y unificador y realidad última y fundamento absoluto de todos los seres, es pues el fundamento del hombre.</li> <li>- El hombre es cuerpo físico y atmán (Alma), siendo el atmán el principio vital, aliento de vida orgánica y mental, Su razón, su mente que contempla el espíritu y el espíritu que ilumina el pensamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al individuo lo conciben diverso</li> <li>- La sociedad es diversa</li> <li>- Tradicional mente, la dividen en castas: <i>sacerdotes</i> (categoría superior), <i>Chatrias</i> (guerreros arios), <i>Vaisya</i> (comerciantes arios y no ario) <i>Sudras</i> (destinados al servicio, y, en su mayoría, a la agricultura)</li> <li>- Fuera de las castas están los parias, de ínfima condición social</li> <li>- Se trata de una sociedad desigual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pluralidad individual y social es evidente.</li> <li>- Hoy la Constitución India, de 1950, varias veces enmendada desde entonces intenta acabar con el sistema tradicional de castas, que durante siglo ha impedido el avance social al estrato más bajo del sistema.</li> <li>- Se trata, pues, de una sociedad, diversa, plural y democrática.</li> <li>- Pese a todo, la tradición pesa mucho, y el ir acabando con las castas se van haciendo, pero lentamente, pues, aún se hallan individuos previnientes de la diferentes castas, y con determinados prejuicios.</li> </ul>

Figura 12: Síntesis del pensamiento hindú

La mayoría de las tradiciones tienen su fundador. El “hinduismo”, término con el que se quiere comunicar la religión dominante de la mayoría de de las personas que vive en el

<sup>266</sup>RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p. 257

<sup>267</sup> Ib. p.257

subcontinente asiático, carece de él, pues, se trata de una tradición muy diversificada consistente en un amplio espectro de prácticas y creencias que convierten la tarea de generalizar en algo sumamente difícil, por no decir imposible. No existe, pues, un texto que identifique con autoridad a todos los hindúes hasta tal punto que “muchos piensan que su religión se basa en un modo de actuar más que en un texto escrito”<sup>268</sup> Pero forzados a elegir un texto que represente los principios del pensamiento hindú optamos por quedarnos con los Vedas y Upanishads. En ellos, pues, está contenida la concepción del hombre, el concepto de la naturaleza humana. Dichos textos, incluso hoy, son la fuente de inspiración. Casi todos los sistemas hindúes tienen como objetivo principal mostrar el camino de la salvación. En los primeros Vedas, así como en los sistemas, incluyendo el Mimamsa, es donde se puede hallar una filosofía total del hombre, una visión completa del ser humano; o lo que es lo mismo, un estudio antropofilosófico. En ellos está, pues, la respuesta a nuestro interrogante:

¿Qué es el hombre?

El sistema “Mimamsa”, que es el más ortodoxo, y el aceptado por todas las escuelas por lo que concierne a la relación del hombre con la sociedad, sus antepasados, sus maestros y los dioses, es humanista y activista. El primitivo ni siquiera se preocupaba por Dios ni por la salvación (moksa)<sup>269</sup>.

Cuatro son las partes en que se dividen los Vedas: los *Sanhitas* (himnos), los *Brahmanes* (textos rituales), los *Aranyacas* (tratados de los bosques) y los *Upanishads* (comprende entre 108 y 200 comentarios filosóficos a los Vedas). Las dos primeras partes las comprende el Minmamsa, dirigido a los espíritus inmaduros, es pluralista y predica la acción; el Vendata, dirigido a los espíritus maduros, es monista y predica la no-acción, y comprende las otras dos partes.

Vemos, pues, que las dos filosofías pertenecen a dos niveles distintos de madurez. Esto significa que el hombre es un punto de partida de la filosofía. Vamos a tratar, primero, qué es el hombre en su realidad, y después qué implica esa realidad.

Si partimos del principio de que la vida es el testimonio de lo que el hombre es realmente, nos hallamos que los primeros arios pensaron dos tipos de vida, la del estudioso en la que el hombre adquiere toda la información posible acerca del mundo a través de sus maestros; y la del administrador de su casa y padre de familia, el hombre realiza sacrificios con sus mujer y paga sus tres deudas con sus antepasados teniendo sus hijos, con los dioses

---

<sup>268</sup> STEVENSON. L Y HABERMAN. D.L Op. Cit.p. 71

<sup>269</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p. 259-260

realizando sacrificios, y con los sabios trasmitiendo el conocimiento que ha obtenido de ellos; en la época de los ranyakas añaden un tercer tipo, la vida del morador del bosque, en la que confía sus deberes familiares a sus hijos, se retira al bosque con sus mujer y reflexiona acerca de la vida que ha llevado y el valor del mundo que ha gozado; y finalmente consideran un cuarto tipo de vida, el de los sansyasins, aceptado posiblemente en tiempos de los *Upanishads*, en el que renuncia a todos los lazos del mundo y vive el resto de su vida en un tranquilo aislamiento y en sumisión al Espíritu Divino<sup>270</sup>.

Estos primeros arios, desde la respectiva de consolidar una sociedad estable, proceden a dividir la sociedad en castas. Digamos que como conciben al individuo diverso, diversa tiene que ser la sociedad que constituye. Las castas son, en resumen, cuatro: la casta de los *sacerdotes*, categoría superior, los *chatrias*, constituida por guerreros arios; los *vaisya*, que comprendía los comerciantes arios y no-arios; los *sudras*, destinados al servicio, y, en su mayoría, a la agricultura. Los principios que intervenían en la distinción, y no separación, de las castas eran el color y la profesión. Después, se aplicó el *teológico* y *ético*. Cada casta tiene distinto lugar de nacimiento, así, los *brahmanes* habían nacido de la frente, los *chatrias* de los hombros, los *vaisyas* de los muslos y los *sudras* de los pies de la divinidad. Después, el Bhagavadgita decía que las castas habían nacido de Dios, de acuerdo con el carácter y las actividades de los hombres<sup>271</sup>.

La sociedad hindú, por obra y gracia de sus conquistadores los arios, es diversa en razón a su presunta zona corporal de nacimiento del ser humano gestor. No es, pues, igual nacer de la frente, que de los hombros, muslos o pies. Es, pues, una sociedad desigual, como desigual es el hombre que la constituye.

La pluralidad individual y social es evidente. Hoy la Constitución India, de 1950, varias veces enmendada desde entonces intenta acabar con el sistema tradicional de castas, que durante siglo ha impedido el avance social al estrato más bajo del sistema. Se trata, pues, de una sociedad, diversa, plural y democrática. Y pese a todo, la tradición pesa mucho, y el ir acabando con las castas se van haciendo, pero lentamente, pues, aún se hallan individuos previnientes de la diferentes castas, y con determinados prejuicios.

Se da un ritmo progresivo en el reconocimiento y preocupación por la vida después de la muerte. En un principio, no se preocuparon mucho, pero después, si que reconocen los valores de la vida en pro a la búsqueda y desempeño de la autorrealización del hombre en unidad con el Supremo Espíritu, siguiendo respetuosamente la cadena subordinada de los

---

<sup>270</sup> Ib. pp. 265-266

<sup>271</sup> Ib. pp. 266-268

siguientes sistemas: “la riqueza se subordina al goce, el goce al deber, y el deber a la salvación”<sup>272</sup>. En esta concepción original, se ve que el valor inferior, aunque instrumental, es medio necesario para obtener el superior, cosa que no va a ser necesaria con el auge del jainismo y el budismo al introducir la práctica iniciar en la vida monástica a niños y niñas, y dejando sin consideración ni importante ni necesario el pago de las tres deudas a los antepasados<sup>273</sup>.

En hindú el hombre es un ser religioso, su naturaleza humana es religiosa. Primero, daban culto directamente a la naturaleza, naturaleza concebida plenamente animada; eran, pues, politeístas. Se traba de una concepción natural, ya que si el hombre no distinguía el espíritu y el cuerpo en sí mismo, tampoco podía distinguirlo en la naturaleza. Posteriormente, cuando ya es capaz de distinguir en sí mismo espíritu y cuerpo, también los distingue en la naturaleza. Surgieron así las divinidades supremas. Dentro, pues, del politeísmo, se dan estas dos capas de desarrollo, animatismo y animismo. Mas tarde apareció el henoteísmo, forma de las religiones en que hay una divinidad suprema a la vez que otras inferiores a ella. El Dios Supremo es el adorado, el resto de los dioses estaban subordinados al supremo. “El henoteísmo fue el paso del politeísmo al monoteísmo”<sup>274</sup>.

Dios es algo externo, en el espacio o más allá del espacio. Al hombre, ser poseedor de conciencia interior, lo gobierna gobernando sus circunstancia externas e internas del hombre, es decir, lo gobierna desde fuera y desde dentro. “El Brhadaranyaka Upanishads dice que la luz del atman es la misma que la luz del sol; el yo interno es lo mismo que el sol en el exterior. Los dioses subordinados que se convirtieron en deidades que presidían la mente del hombre y el mundo físico exterior...los dioses externos se hicieron internos en el hombre...

El hombre se convirtió así en el punto de reunión de los dioses del universo o de su fuerza de dominio. La fuerza superior de dominio era el Atman, el Spremo Espíritu que mora en todos los hombres... “Dios es el Espíritu más interiorizado del hombre”<sup>275</sup>.

“El hombre, es creado como el habitáculo, la morada de los señores del universo, el punto de reunión de de sus reinos de actividad y goce. Los dioses de las fuerzas naturales externas se convirtieron en dioses de las actividades psicológicas de la mente y los sentidos y quedaron bajo la supervisión del *Atman*”<sup>276</sup>.

---

<sup>272</sup> Ib. p.269

<sup>273</sup> Ib.p. 269

<sup>274</sup> Ib.p. 270

<sup>275</sup> Ib. p. 272

<sup>276</sup> Ib. p. 273

El hombre es creado por el Atman, pero ¿cómo es creado? Los términos con lo que nos encontramos son karma, con el significado de deseo o voluntad; kratu, que viene a significar sacrificio o deseo; tapas, equivalente a penitencia y voluntad interna.

La escuela Carvaka, sostenía el que hombre es un producto la tierra, el agua, el fuego y el aire. La vida y la conciencia del hombre surge cuando se juntan varias partículas de estos elementos; desapareciendo cuando, por el contrario, se separan. Estamos, pues, ante dos concepciones distintas del hombre: una, la creación del hombre por el Espíritu, la otra, la creación del hombre a partir de la materia. Ambas estaban presentes en tiempos védicos. Pero, no obstante, la materia no se abrió paso en la filosofía de la India.<sup>277</sup>

Hombre y medio no son realidades distintas. El hombre no es consciente de que el medio extraño en el que vive ha de dejarlo algún día, piensa que es algo suyo, capaz de gobernar mediante esa energía metafísica invisible e inmedible, es decir, por la acción (karma). “Pensaba que podía determinar su propio destino, construirlo o frustrarlo: él era dueño de su destino. No tenía ninguna concepción de la salvación, de una existencia más allá de la vida de la acción. Ni siquiera necesitaba de un Dios al que tuviera que pedirle fortuna”<sup>278</sup>. Pensaba, pues, que todo dependía de su acción, de sus propios actos. En la misma acción y en la propia vida encontraba la felicidad. El mundo es acción. Es la filosofía del Mimansa, es la acción prescrita por los Vedas.

Su filosofía vital está sencillamente en el drama, palabra que viene a significar aquello que sostiene y apoya. El drama es lo que le sostiene a él y al universo. “La acción humana puede transformar la naturaleza del universo, no sólo la mundana sino la supra-mundana. En ninguna otra filosofía se encuentra mayor fe en la potencia de la acción humana. Es una fe en alto grado activista”<sup>279</sup>.

“El medio del hombre es, pues, un medio para la acción. Como los hombres, los dioses habían nacido del deseo, y los deseos eran satisfechos mediante la acción. Toda acción era, sin embargo, un sacrificio...porque los dioses eran las fuerzas que actuaban a través del hombre. Escogían al hombre como morada para complacerse; y, así toda acción realizada por el hombre era indirectamente una acción realizada por los dioses mismos”<sup>280</sup>.

---

<sup>277</sup> Ib. pp.273-274

<sup>278</sup> Ib. p.274

<sup>279</sup> Ib. p. 275.

<sup>280</sup> Ib.p.278



## 2.5. Según el pensamiento cristiano

Autor	Brevísima referencia.	Relación con la pluralidad
San Agustín	El hombre es una sustancia racional constituida de cuerpo y alma, Creada por Dios a su Imagen y semejanza. Su alma, trinidad de memoria, inteligencia y voluntad, o amor, goza de una razón iluminada por Dios.	En su defensa del hombre como unidad sustancial de cuerpo y alma, Creado por Dios a su imagen y semejanza, el hombre no ha sido Creado por sí sólo, sino él entre muchos. En el mismo acto de la Creación está, pues, la pluralidad.
Santo Tomás de Aquino	Sustancia racional constituida de de cuerpo y alma, dotada de libre albedrío, Creada a imagen y semejanza de Dios.	En la defensa que hace el Santo de que hay tontos entendimientos agentes como almas, está la razón de la diversidad del ser humano.

Figura 13: El hombre, según el pensamiento cristiano

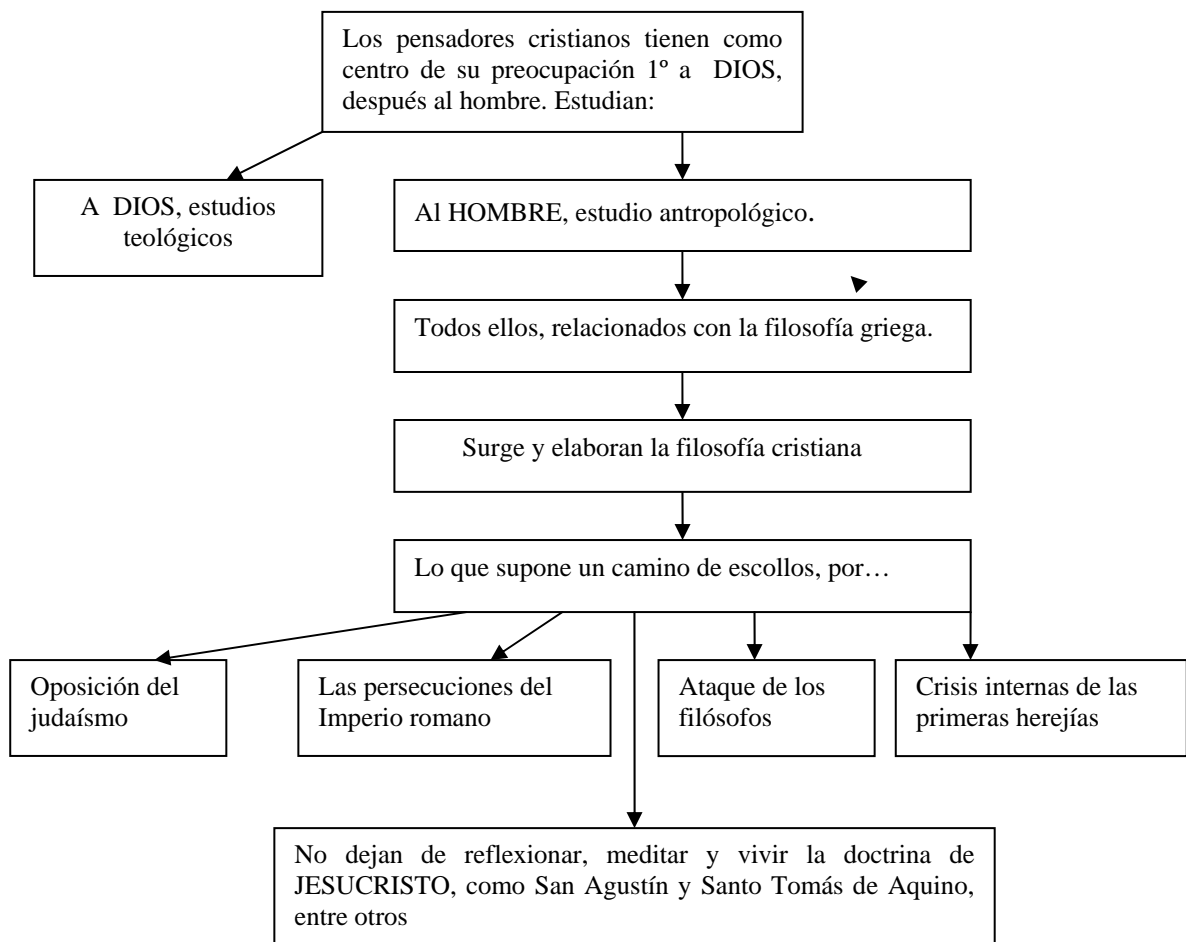


Figura 14: Árbol conceptual del pensamiento cristiano

Llevamos viviendo en el pensamiento cristiano 2011 años, y la verdad es que en general sabemos muy poco del mismo. La Biblia, dicen los expertos, es el libro más comprado, a la vez que es también el menos leído. De cualquier manera, son 2011 años los que una mayoría de la sociedad lleva viviendo la cultura del cristianismo.

Muchos son los pensadores cristianos, que desde su fe vienen teniendo todos ellos como centro de su preocupación a Dios (en sus estudios teológicos) y al hombre (con sus estudios antropológicos), relacionados todos ellos en mayor o menor medida con la filosofía griega, surgiendo así la llamada filosofía cristiana. Es verdad, que no le ha sido un camino fácil, si tenemos en cuenta los escollos que han tenido que ir superando a lo largo de su peregrinaje por el “camino, la verdad y la vida” que dijo ser, y es JESUSCRISTO, desde el momento en que inicia su predicación para ir difundiendo su mensaje nuevo a todos los rincones del mundo hasta que no haya hombre que lo desconozca.

¿Qué escollos son esos?

Fraile, en su ya citada Historia de la Filosofía, dice que “el cristianismo tuvo que afrontar varios peligros: la oposición del judaísmo, las persecuciones del Imperio romano, los ataques de los filósofos, la crisis internas de las primeras herejías”<sup>281</sup> Pero pese a todo, los pensadores cristianos, hombre de mucha fe, y de no menos fuerza interior emanada de la Luz y Fuerza su Señor Jesucristo no dejan reflexionar, meditar y vivir la doctrina del Señor, JESUCRISTO, por y para el que viven hasta si es necesario dar la vida por Él. Así lo hace San Pablo; los Padres apostólicos, sencillos expositores del Evangelio, los Santos Padres orientales y los Santos Padres occidentales. Entre estos santos Padres, están:

### ***San Agustín (354-430).***

San Agustín, que no duda en manifestar en los Soliloquios: Quiero saber de Dios y del alma. Y así es, centra sus reflexiones, sus meditaciones a Dios y al alma, es decir a Dios y al alma del hombre, que es para él es un compuesto de dos sustancias, cuerpo y alma, que es su parte principal, rechazando de plano el pluralismo de almas de Platón. Para San Agustín solamente tenemos un alma, “que penetra y vivifica todo el cuerpo, y está toda entera y cada una de sus partes”<sup>282</sup>. Única alma, pero también única parte, pues, sostiene que el alma “es simple y no tiene cantidad. Lo cual se prueba por el conocimiento que tiene de sí misma”<sup>283</sup>.

---

<sup>281</sup> FRAILE, G. Op. Cit. Tomo II, p. 60

<sup>282</sup> Ib. p. 216

<sup>283</sup> Ib. p. 217

“No la concibe como forma del cuerpo, considera un misterio la unión de dos sustancias distintas constituyendo una sola naturaleza”<sup>284</sup>. No admite, que dicha unión sea consecuencia de un castigo, el cual el alma tuviera que encerrarse en el cuerpo. “No es una unión violenta sino natural”<sup>285</sup>.

El alma es espiritual, espiritualidad que tiene la facultad de *de entrar en sí mismo*. “El espíritu- resalta muy vehementemente Julián Marías- tiene un *dentro*, un *chez soi*, en el que puede recluirse, privilegio que no comparte con ninguna otra realidad”<sup>286</sup>.

Para el santo, el alma tiene muchas funciones que, tales como “animar y vivificar el cuerpo, moverlo, regirlo y conservarlo, produciendo la vida vegetativa y sensitiva, y sirviéndose de él para las funciones de la intelectual”<sup>287</sup>.

Respecto al origen del alma, y rechazando la preexistencia platónica y vacilando entre el creacionismo y el generacionismo, termina inclinándose finalmente por el creacionismo.

Julián Marías, en su Historia de la Filosofía, nos recoge en su análisis sobre lo que es el hombre para San Agustín, el siguiente texto: “El hombre, que es a la vez racional- como el ángel- y mortal- como el animal-, tiene un puesto intermedio. Pero, sobre todo es imagen de Dios, *imago Dei*, por ser una mente, un espíritu. En la trinidad de las facultades del alma, memoria, inteligencia y voluntad o amor, descubre San Agustín un vestigio de la Trinidad. La unidad de la persona, que tiene esas tres facultades, íntimamente enlazadas, pero no es ninguna de ellas, es la del *yo*, que recuerda, entiende y ama, con perfecta distinción pero manteniendo la unidad de la vida, la mente y la esencia”<sup>288</sup>.

San Agustín, piensa que toda la filosofía precedente a la aparición de Cristo está contaminada de una misma herejía: el poder de la razón ha sido encumbrado como poder hegemónico del hombre. Sin embargo, no pudo saber hasta que la revelación no se lo da a conocer es que dicha razón es dudosa y equívoca, ya que no puede manifestarnos el camino de la luz, la verdad y la sabiduría. La razón, pues, para San Agustín posee una naturaleza doble y escindida. Para reconstruirse a sí misma es necesaria la intervención de la gracia divina.

En su defensa del hombre como unidad sustancial de cuerpo y alma, Creado por Dios a su imagen y semejanza, el hombre no ha sido Creado por sí sólo, sino él entre muchos. En el mismo acto de la Creación está, pues, la pluralidad del ser humano, individual y social.

---

<sup>284</sup> Ib. p. 217

<sup>285</sup> Ib. pp. 217-218

<sup>286</sup> MARIAS, J. Op. Cit. P. 113

<sup>287</sup> FRAILE, G. Op. cit. p 218

<sup>288</sup> MARIAS, J. Op. Cit. P. 113

***Santo Tomás de Aquino (1225-1274).***

¿Qué piensa Santo Tomás de Aquino, acerca de la naturaleza humana? O lo que es lo mismo: ¿Qué es el hombre para el Santo?

Con él la razón humana vuelve a tener un poder más grande que con San Agustín, aunque cuenta con la guía iluminada por la gracia de Dios. Para Santo Tomás, pues, la razón es importante, pero tiene que contar con la luz que emana de la gracia de Dios; el “precepto estoico de que el hombre tiene que obedecer y reverenciar sus principio interior, el demonio que lleva dentro, se considera ahora como peligrosa idolatría”<sup>289</sup>.

Santo Tomás de Aquino es un permanente buscador de la verdad, verdad que encuentra en Dios, que es la razón de su existencia. Es, pues, un cristiano medieval que dedica toda su vida, a la vez que entregarse a Dios, a consolidar los pilares filosóficos y teológicos de la doctrina cristiana adentrándose en el estudio de los pensadores griego, y especialmente de Aristóteles, convirtiéndose, pues, en un santo pensador con entidad propia. Esto quiere decir, que Tomás de Aquino no es un mero repetidor de cuanto piensa filosóficamente Aristóteles; no es, por tanto, el amén de dicho filósofo griego. Tomás de Aquino, siguiendo lo dicho, consolida su propia filosofía con su propio sello personal.

Para el Doctor Angélico, el hombre, como criatura de Dios que es, es un ser muy especial. Piensa que en cuanto espíritu participa de la naturaleza espiritual, y en cuanto ser material participa de los seres materiales. Lo primero que analiza en el hombre, “ser compuesto de sustancia espiritual y corporal”<sup>290</sup>, como teólogo, es el alma que la considera una sustancia espiritual en la que hay esencia, capacidad o potencia y acción.

Nada más asomarnos a su Suma Teológica, busquemos su tratado sobre el hombre, nos encontramos con el jugo de su doctrina acerca del alma de la que nos hace afirmaciones como estas:

Que “el alma, que es principio de vida, no es cuerpo sino acto del cuerpo”<sup>291</sup>, que el alma humana, principio intelectual, también llamamos entendimiento o mente es algo incorpóreo y subsistente”, es decir, es una sustancia que puede subsistir por sí misma e inmutable a través de los fenómenos que suceden en el compuesto humano, que es incorruptible, que está unido al cuerpo como su forma, y se multiplica en razón al número de los cuerpos, pues, es absolutamente imposible que sea uno solo el entendimiento de todos los

---

<sup>289</sup> CASSIRER., E. Op. Cit. pp. 27-28

<sup>290</sup> SANTO TOMÁS DE AQUINO (2001) S., Th. Madrid. BAC1, Th Tomo I, p. 760

<sup>291</sup> SANTO TOMÁS DE AQUINO (1942) S.Th. C75.A.1. Madrid, Espasa –Calpe, P.74

hombres, que. no hay, pues, en el hombre otra forma además del alma intelectual, que no hay, otra forma sustancial que ésta, que tampoco la esencia misma del alma es su potencia, debido a que nada está en potencia según el acto en cuanto acto, siendo, en cambio, el entendimiento alguna potencia del alma, que se debe “reconocer en el entendimiento alguna virtud, que haga inteligible en acto las especies por la abstracción de sus condiciones materiales, y esta es la necesidad de admitir un entendimiento agente”<sup>292</sup>; entendimiento agente, como algo del alma que es, como una de sus potencias, será necesario afirmar que hay tantos entendimientos agentes como almas, cuya pluralidad corresponde exactamente a la de los hombres, según hemos ya dicho (C.76,a.2), porque no es posible que una sola y misma potencia numéricamente lo sea de diversos sujetos”<sup>293</sup>, que el apetito es alguna potencia específica del alma; y que ,finalmente, “ el hombre posee el libre albedrío, porque sin él serían vanos los consejos, exhortaciones, preceptos, prohibiciones, recompensas y castigos...el hombre, empero, obra con juicio, puesto que por su facultad cognoscitiva juzga que debe huir de esto o procurar aquello, y porque este juicio no es naturalmente instintivo respecto de acciones particulares, sino racionalmente discursivo, obra con libertad de juicio, pudiendo decidirse entre otras cosas opuestas”<sup>294</sup>. Luego, necesariamente, siendo el hombre un ser racional, es, por lo mismo, libre en su albedrío”<sup>295</sup>. En la defensa que hace el Santo de que hay tontos entendimientos agentes como almas, está la razón de la diversidad del ser humano.

La posesión de este libre albedrío le hace ser responsable de sus actos, se opone totalmente a los dictámenes del determinismo, que defiende que cualquier hecho, incluido las decisiones humanas, tiene una causa, y no somos en definitiva responsables de lo que hacemos. No admite, pues, Santo Tomás de Aquino ninguna forma de determinismo, ni acepta que ambas cosas, es decir, libre albedrío y determinismo, son compatibles. La razón para Tomás de Aquino es soberana, y el hombre no es nunca la mera suma de influencias causales que actúan sobre él. Sus juicios morales tienen su origen en él mismo, y por lo mismo él es responsable de ellos, El hombre, piensa, nace con predisposición al pecado, como algo que le esclaviza, pero también hay en todo hombre una inclinación natural a la virtud.

---

<sup>292</sup> Ib. C.79,a.3 p. 87

<sup>293</sup> Ib. C, 79, a.5. p. 88

<sup>294</sup> Ib. C.83,a.1 p. 90

<sup>295</sup> Ib. C.83, a. 1. p.90

La Iglesia cristiana hoy, centra su esfuerzo teológico “a laborar una comprensión común de la esencia y la condición del hombre, de su relación con Dios, con el universo y con su prójimo, mediante una reflexión conjunta de la comunes bases bíblicas de los dogmas cristianos”<sup>296</sup>. Digamos, que se preocupa por su esencia y su relación con Dios y con el mundo.

Los pensadores cristianos buscan la esencia del hombre en el Antiguo y Nuevo Testamento, la tradición de la Iglesia, así como las expresiones espontáneas de los místicos cristianos, verdaderos pilares de la antropología mística.

El pensamiento cristiano, en su camino acerca de la concepción del hombre, lo inicia concibiéndolo como imagen de Dios: “Dijo Dios: Hagamos al hombre a nuestra imagen, según nuestra semejanza...Y creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó”<sup>297</sup>.

Dicha idea es familiar entre los cristianos, la cual demanda una seria reflexión para llegar a comprender esta idea-misterio.

¿Qué es realmente lo que nos quiere transmitir?

Obteniéndonos a lo dicho al respecto por Benz, nos quiere transmitir “que el Dios inconcebible, inmaterial, todopoderoso, que trasciende toda existencia, todo poder y todo conocimiento, deseó volver en Sus criaturas una copia de Sí mismo...asimismo, elevó al hombre a un nivel en que él reconoció Su propia imagen y llegó a la conciencia de Sí mismo, y que el hombre entonces, de un modo totalmente decisivo, es parte de la manifestación de Dios”<sup>298</sup> Dios aparece en el hombre; de ahí que el hombre es , imagen de Dios y un asociado suyo en la realización de Sí mismo.

Nadie como los místicos ha vivido la sublime experiencia de esa unión hombre- Dios. Y desde esa experiencia han sabido expresar que ambos son uno para el otro: “el hombre, encuentra su plena realización en Dios, su prototipo; pero también Dios llega a la total conciencia de Su propio ser en el hombre”<sup>299</sup>.

En la Iglesia Primitiva, la idea del hombre como criatura hecha a imagen de Dios tiene un doble sentido. Primero, sostienen que el hombre, como el resto de las criaturas del universo, era en esencia una criatura de Dios; lo que significa que no es divino por su propia naturaleza, y que depende de Dios, pues, como criatura no tiene nada por sí mismo, todo se lo

---

<sup>296</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit. p. 479

<sup>297</sup> SAGRADA BIBLIA. *Antiguo Testamento. Pentateuco (200)*, Pamplona .Eunsa. Génesis 1, ,26 y 1, 27

<sup>298</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit, p. 481

<sup>299</sup> Ib.pp. 481-482

debe a su creador, aún su existencia; su relación con las demás criaturas han de ser de auténtica solidaridad de hermandad universal, ya que a igual que él, han recibido de Dios su vida y su forma<sup>300</sup>. Sin embargo, pocos son los asertos en la teología moderna que expresen esta conciencia de la solidaridad del hombre con las demás criaturas como razón dominante del pensamiento cristiano y de la práctica cristiana, debido ha que el hombre ha cambiado la relación con Dios, con el universo y con las demás criaturas<sup>301</sup>. El segundo aspecto de la idea del hombre como imagen de Dios, ha determinado que el hombre, respecto a las demás criaturas, tenga una posición única con referencia a Dios y a sí mismo.

¿Qué aspectos consustanciales de la naturaleza humana condicionan la imagen de Dios?

Benz, piensa que “la teología cristiana, bajo la influencia de la filosofía dualista de Platón, durante un tiempo trató de ver la idea del hombre como imagen de Dios simplemente limitada a la facultad racional del hombre y a su medio de conocer”<sup>302</sup>. Sin embargo, San Agustín que inspiró toda la teología de la Edad Media con su obra la trinidad manifestando que si el hombre fue creado a imagen de Dios, había de encontrarse en él algún rastro de íntima naturaleza triuna de la vida de Dios, rastros que se deberían manifestar en la vida espiritual del hombre. En su unidad cuerpo y espíritu, el misticismo cristiano, ve al hombre como imagen de Dios, imagen de Dios imprimada directamente en la espera de la corporeidad del hombre. Y en la creación del hombre a imagen de Dios está la prueba de la voluntad de Dios de manifestarse en el cuerpo de la historia<sup>303</sup>.

El hombre, no es un islote volcánico sin más relación que con los que llevados por la curiosidad turística accedan a contemplarlo y explorarlo, sino que con arreglo a su naturaleza corpórea- espiritual, concebida a imagen de su Creador lleva en sí la disposición a relacionarse con el Universo o Cosmos en el que igualmente se hallan representadas las ideas creadoras de Dios, entre los cuales hay una relación de imágenes. El hombre es, pues, un microcosmos o pequeño mundo dentro del macrocosmos. Pero la peculiaridad del hombre en su creación es que Dios lleva la encomienda de cuidar de las demás criaturas no humanas. El hombre goza, por estricto encargo de Dios, de dominio sobre la Tierra.

---

<sup>300</sup> Ib. p. 482.

<sup>301</sup> Ib. p. 483

<sup>302</sup> Ib. p. 484.

<sup>303</sup> Ib. pp. 484-485

Esta atribución del hombre, propia de la antropología y cosmológica cristiana difiere de las grandes religiones no cristianas, ya que dicha comisión de subyugar a todas las criaturas jerárquicamente por debajo de él no es aceptada y resulta insultante para los budistas, ya que para ellos la relación del hombre con el universo es de identificación, y no de dominación.<sup>304</sup>

Otra cuestión, no menos problemática, es el problema del mal, cuya “comprensión cristiana...está directamente conectada con la idea básica del hombre como ser creado a imagen de Dios. Es erróneo suponer que la idea cristiana del mal y del pecado se deriva de una presuposición dualista de la contradicción entre cuerpo y espíritu. El triunfo del mal no es idéntico a la conquista del espíritu por la materia “por la carne”... El único punto de partida correcto es la idea de libertad, fundada en la ideal del hombre como imagen de dios”<sup>305</sup>. Y Dios, su Creador es persona, lo que significa que el hombre imagen de Dios es igualmente persona. La propia marca de la personalidad de Dios es la libertad, libertad que dona al hombre en su creación como característica propia lleva el signo del amor, amor que debe dar como asociado de Dios a Dios. Pero en aras a la libertad que goza por donación de su Hacedor a veces no da ese amor ni a Dios ni a los demás seres. El mal está, pues, radicalmente en la misma libertad del hombre; la libertad, por tanto, es un riesgo, en la medida que depende del uso que haga el mismo hombre de ella.

De cuanto hemos dicho acerca de la esencia del hombre, inferimos que la esencia del hombre está en ser una criatura de Dios, constituida por un cuerpo y un alma, de naturaleza racional y libre en relación siempre con Dios y con el mundo.

---

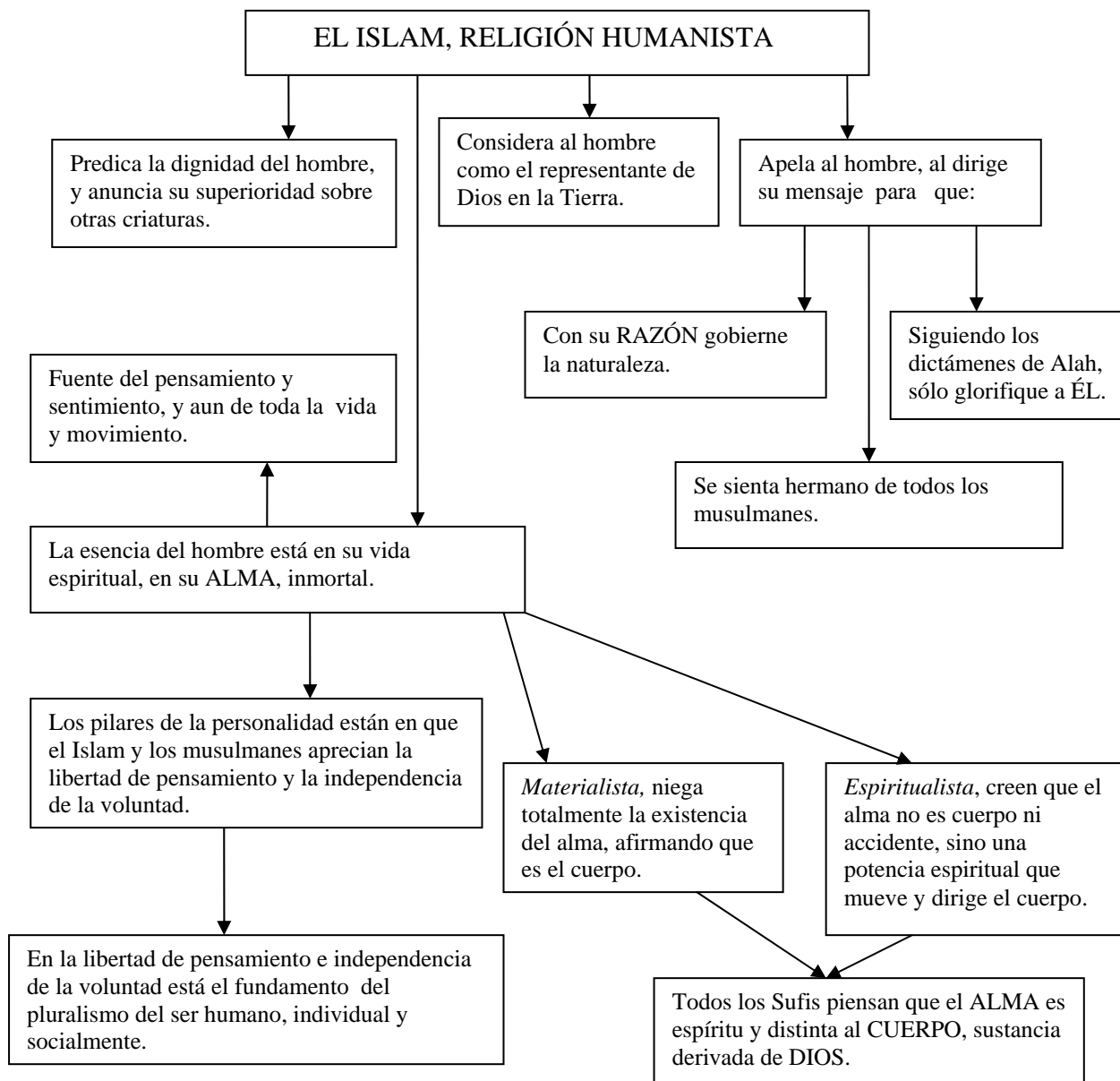
<sup>304</sup> Ib. p. 488

<sup>305</sup> Ib. p. 490



## 2.6. Según el pensamiento islámico

Iniciamos, exponiendo lo que piensa el islamismo sobre la naturaleza humana mostrando el siguiente árbol conceptual (X), para ver su radiografía de manera sucinta.



**Figura 15: El hombre es el representante de Dios en la Tierra**

El adjetivo islámico, adjetivo de Islam, hace referencia a una religión humanista, apela al hombre, y a él dirige su mensaje. Predica su dignidad y anuncia su superioridad sobre muchas otras criaturas; lo considera como el representante de Dios en la tierra.”<sup>306</sup> El hombre, con el don de su razón gobierna la naturaleza, y siguiendo los dictámenes de Alah

<sup>306</sup> Ib, pp. 548-549

sólo le glorifica a Él, se siente hermano de todos los musulmanes con los que forma una auténtica fraternidad, tiene como único libro sagrado el Corán, que cuidadosamente tiene como objeto de reflexión a él, pues, la palabra hombre aparece en unas 45 Suras, denominando a éste un total de 240 veces en el cuidado de enseñarle de manera clara valores como la justicia y la igualdad, el honor y dignidad. Muchos son los versos, pues, comprendidos en el Corán indicando preferencia por el hombre sobre los demás seres, subrayando la dignidad y libertad del hombre prohibiendo el derramamiento de sangre, significando con esto el respeto a la vida humana que la considera sagrada.

¿Y su esencia? ¿Dónde reside la esencia en el hombre? El problema de la esencia del hombre ha sido la ocupación prioritaria desde tiempos inmemoriales. Para el Islam la esencia del hombre está en su vida espiritual, en su alma. Para dar la visión que tiene el pensamiento islámico del alma humana, respecto a su esencia, inmortalidad y felicidad tenemos que afirmar previamente que “el Islam y los musulmanes aprecian la libertad de pensamiento y la independencia de la voluntad, pilares ambos en que se halla establecida la personalidad”<sup>307</sup> y el pluralismo individual.

En un principio los musulmanes no se ocupan del conocimiento del alma. Después se dan como dos escuelas, cuya controversia teológica no son distintas a los pensadores griegos. Algunos se inclinan hacia un materialismo extremo, negando totalmente la existencia del alma o afirmando que es el cuerpo, o un accidente del cuerpo. Otros, espiritualistas, creen no es cuerpo ni accidente, sino una potencia espiritual que mueve y dirige el cuerpo<sup>308</sup>.

“Todos los Sufis del Islam expresaron claramente la opinión de que el alma es espiritual y distinta del cuerpo. Según ellos es una sustancia derivada de Dios. Es una de sus manifestaciones creadas, un influjo de luz, que Él nos ha donado. Es la esencia del hombre la que le hace distinto de los otros seres”<sup>309</sup>.

Los pensadores islámicos, pues, convienen en la existencia del alma; difieren, sin embargo, en su naturaleza. “Aunque algunos de ellos se inclinan al materialismo, la mayoría mantiene la espiritualidad y sostienen que el alma es una entidad no material totalmente distinta del cuerpo...fuente del pensamiento y del sentimiento, y aun de toda la vida y movimiento”<sup>310</sup> Se aprecia que este concepto espiritual del alma es similar, básicamente, al

---

<sup>307</sup> Ib. pp.559-560

<sup>308</sup> Ib. pp.560-561

<sup>309</sup> Ib. p. 262

<sup>310</sup> Ib. p. 263

que tienen San Agustín y Santo Tomás de Aquino entre los escolásticos, y al de Descartes entre los modernos<sup>311</sup>.

El Islam enseña que el alma humana es inmortal, “para dar sentido a los deberes religiosos y al juicio”<sup>312</sup> y mantener viva la esperanza. “Todo hombre probará la copa de la muerte; y en el día de la resurrección recibiréis toda vuestra recompensa”<sup>313</sup>. Pero el hombre, poseedor de del alma, busca asiduamente la felicidad, es su meta, su objetivo. Y para ello no escatima esfuerzo. Es verdad que algunos hombres son felices con la riqueza y la prosperidad; otros, con la buena posición, la fama, y otros la encuentran en la satisfacción y el contento del alma. Los musulmanes se quedan con la materialidad y con la espiritualidad. “No olvides la riqueza que has recibido en este mundo. Sé bienhechor como Dios lo ha hecho contigo”<sup>314</sup>. “Labora por tu bien mundano como si fueras a vivir eternamente y ora como si fueras a vivir mañana”<sup>315</sup>.

“Los Sufis del Islam, como los místicos cristianos, encuentran la felicidad en refinar sus almas mediante los ejercicios espirituales y la autopurificación, con la esperanza de percibir misterios ocultos y de obtener la revelación y la inspiración. Algunos de ellos van más allá y admiten la encarnación (holul) y la unión hipostática (ittihad), que une lo celestial y lo terreno, lo humano y lo divino”<sup>316</sup>.

Para el pensamiento islámico la felicidad es la que tiene en cuenta la vida futura. La beatitud sólo se puede alcanzar acercándose a Dios mediante una labor, una expresión o un pensamiento.” La felicidad de este mundo es insignificante comparada con la beatitud eterna beatitud eterna es la auténtica felicidad”<sup>317</sup>. “Los bienaventurados vivirán el paraíso mientras los cielos y la tierra subsistan”<sup>318</sup>. “La verdadera felicidad es espiritual, intelectual, inagotable y eterna. Está basada fundamentalmente en la acción justa y tiende al bien común”<sup>319</sup>.

---

<sup>311</sup> Ib. 563

<sup>312</sup> Ib. 564

<sup>313</sup> Sura 3, verso 185

<sup>314</sup> Sura 28, verso 77.

<sup>315</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. P.T. RAJU. Op. Cit. Pp. 567-568

<sup>316</sup> Ib. p. 568

<sup>317</sup> Ib. pp. 568.569

<sup>318</sup> Sura 11, verso 108

<sup>319</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit. P. 569.

## 2.7. Según el pensamiento islámico idealista-racionalista: el conciencialismo

Autor	Brevísima referencia	Relación con la pluralidad
Descartes	El hombre, ser racional, es la unión sustancial de <i>cuerpo</i> y <i>alma</i> , que goza de libertad y de libre albedrío. El <i>alma</i> (entendimiento, sentimientos y voluntad) es espiritual. La esencia del hombre es el <i>alma</i> , es el pensamiento; y del pensamiento, pensar.	En cuanto el hombre es un ser racional, de entendimiento, sentimiento y voluntad, de acciones y pasiones. Y es un ser libre y goza de libre albedrío, ya es un ser diferente del resto de los seres humanos; y por lo mismo la sociedad que configura es plural.
Pascal	El <i>cuerpo</i> (terrenal) y el <i>alma</i> (espiritual) que forman el hombre son dos universos unidos. Lo que hace al hombre importante es el pensamiento, que viene a ser su esencia.	En el pensamiento está la raíz de su diferencia. Pues, no hay un hombre que piense igual a otro. Aquí está el móvil de pluralismo individual y social.
Spinoza	El hombre es un compuesto de <i>cuerpo</i> y <i>alma</i> sin libertad, determinado por sus causas, cuya interacción son dos modos distintos de atributos heterogéneos, pensamiento y extensión. El <i>alma</i> , idea del cuerpo, es una sustancia compuesta por multitud de ideas o de almas.	Digamos, que Spinoza deja poco margen al hombre para ser diferente de sus semejantes en cuanto lo ve determinado en sus causas. Pero en la medida que concibe el <i>alma</i> como la idea del cuerpo, y la concibe como un compuesto de múltiple <i>alma</i> o ideas, abre la puerta a la diversidad interindividual y social.
Kant	El hombre pensante es la “síntesis de las Ideas de Dios y el Mundo” poseedor de una serie de capacidades o facultades: sensibilidad, entendimiento, imaginación y razón. Como persona goza de libertad.	En cuanto que el hombre está constituido radicalmente por una serie de capacidades o facultades: sensibilidad, entendimiento, imaginación y razón. Y como persona goza de libertad, el hombre es diverso, y diversa es la sociedad en la que vive.

Figura 16: Pensamiento idealista-racionalista sobre qué es el hombre

El idealismo racionalista, en sentido amplio, es un movimiento filosófico que defiende, siguiendo el análisis que hace Quesada del mismo, las siguientes características: “1º) la autosuficiencia de la razón como único medio para explicar la realidad; 2º) nos pone en guardia ante el conocimiento sensible y la experiencia; 3º) nuestro conocimiento de la realidad puede construirse “deductivamente” a partir de la “ideas innatas”, y 4º) dicho método deductivo tiene como “modelo” metódico constructivo a las matemáticas”<sup>320</sup>.

Las citadas características, son orientativas del significado del racionalismo a nivel general. Sin embargo, visto puntual e individualmente, el racionalismo de Descartes, a tenor de lo señalado en el proyecto Quintás por Guillermo Quintás, es diferente al de Leibniz; pues mientras en el racionalismo del primero la experiencia sensible desempeña una función importante, en el segundo, es decir, en Leibniz, no.

La palabra idealismo tiene varios sentidos. Pero, nosotros aclaramos los dos sentidos en que suele usarse con más frecuencia. Estos son: sentido metafísico y sentido lógico.

<sup>320</sup> QUESADA, J. Op. Cit. p. 159

¿Qué significa en uno y en otro sentido?

En sentido *metafísico* indica “la convicción que la realidad tiene por fondo fuerzas espirituales, potencias ideales”<sup>321</sup>. El idealismo *epistemológico* “sustenta la tesis de que no hay cosas reales independiente de la conciencia. Ahora bien: como suprimidas las cosas reales, sólo quedan dos clases de objetos, los de conciencia (las representaciones, los sentimientos, etcétera) y los ideales (los objetos de la lógica y de la matemática), el idealismo ha de considerar necesariamente los pretendidos objetos reales como objetos de conciencia o como objetos ideales”<sup>322</sup>. De lo dicho se infiere que hay dos formas de idealismo, que son el idealismo subjetivo o psicológico en el que se dan los objetos de conciencia, y el idealismo objetivo o lógico que comprende los objetos ideales.

Si proyectamos nuestra vista en el idealismo *subjetivo o psicológico*, nos percatamos de que “toda realidad – dice Hessen- está encerrada, según él, en la conciencia del sujeto. Las cosas no son nada más que contenidos de conciencia. Todo su ser consiste en ser percibida por nosotros, en ser contenido de nuestra conciencia. Tan pronto dejan de ser percibidas por nosotros, dejan también de existir. No poseen un ser independiente de nuestra conciencia. Nuestra conciencia con sus varios contenidos es lo único real. Por eso suele llamarse también a esta posición concienzialismo (de consciencia= conciencia)”<sup>323</sup>.

***Descartes 1596-1650).***

¿Qué es el hombre para Descartes?

Descartes, empieza reconociendo sin la menor duda la existencia del yo en el hombre o el alma humana, en todo hombre, concebido como sustancia espiritual debido a que el conocimiento de nosotros mismos en cuanto sustancia pensante es anterior y más cierto que todos los objetos corpóreos. Nuestro yo pensante es la primera certeza del alma, más fácilmente conocida que nuestro cuerpo y nuestro mundo exterior. De nuestra existencia no podemos dudar, aunque podemos dudar de todo<sup>324</sup>. El alma, para Descartes, es una sustancia, lo que supone que es un sujeto de manera inmediata de todos los atributos que podemos concebir de ella. Su atributo esencial es el pensamiento, originario de todas las demás propiedades, abarcando el término pensamiento para Descartes toda actividad de conciencia: entender, querer, imaginar, sentir. Todas estas actividades de conciencia son idénticas a

---

<sup>321</sup> HESSEN, J (1991) Teoría del Conocimiento. Madrid, Colecc. Espasa-Calpe, p. 118

<sup>322</sup> Ib.pp. 118-119

<sup>323</sup> Ib. p. 119

<sup>324</sup> FREILE, G. Op. Cit. p. 514

pensamiento. La esencia del alma es, pues, el pensamiento. Pensar y ser es lo mismo que el alma.

“La esencia del pensamiento es pensar, lo mismo que la esencia de la materia es la extensión. Si la materia dejara de ser extensa, dejaría de existir. El alma piensa siempre. No puede dejar de pensar, porque entonces dejaría de existir. Pensamos también cuando estamos durmiendo. El alma piensa siempre en virtud de las ideas innatas (...) El pensamiento consciente es la esencia del alma. Por esto no puede haber nada en mí de lo cual yo no tenga conciencia y algún conocimiento”<sup>325</sup>.

El alma, aunque es una, simple e indivisible es un complejo de facultades distintas sin romper la unidad. Pues, “Descartes conserva la distinción clásica de las facultades del alma: sensibilidad, con sentidos externos e internos, sentido común, que localiza en el cerebro; memoria (sensitiva e intelectiva), imaginación, entendimiento, voluntad. Tiene también potencias. Locomotiva, vegetativa, nutritiva, irascible y concupiscible. Pero las facultades propias del alma son el entendimiento y la voluntad. Las demás- *sentidos y memoria, imaginación*- solamente le compete en virtud de la unión con el cuerpo”<sup>326</sup>.

Sintetizando, el hombre es, por tanto, la unión de alma y cuerpo, ambos son sustancia diferentes; la una, el alma espiritual, cuya esencia es el pensamiento; la otra, el cuerpo que tiene como esencia la extensión, y al que corresponde la vida, el movimiento y el calor. Alma y cuerpo están en total unión, en una unión sustancial. No hay, pues, ni molécula ni poro que no esté impregnado de alma, de esta sustancia espiritual catalizadora del principio vital que es el alma.

¿A cuál de esas sustancias pertenece las pasiones?

En el estudio que hace Descartes por encargo de la princesa Elisaberth, distingue entre *acciones y pasiones*. En tanto las acciones dependen de la voluntad, y las pasiones<sup>327</sup>, que no son otra cosa que “percepciones, sentimientos o emociones” del alma, que se refieren particularmente a ella y que son causadas, fortalecidas y mantenidas por algún movimiento de los espíritus”.

Las pasiones que describe Descartes, cuarenta y cinco en total son seis fundamentales, de las que se derivan otras varias. Estas son: *la admiración, el amor, el odio, el deseo, la alegría, la tristeza*. “De estas pasiones primitivas se derivan otras muchas, como

---

<sup>325</sup> Ib. p. 515

<sup>326</sup> Ib. Op. Cit. P. 516

<sup>327</sup> Ib. citado por Fraile en Op. Cit. En p. 519 recogida de Les Passions de l'ame a. 27.

son: la estimación, el menosprecio, la generosidad, el orgullo, la humildad, la bajeza, la veneración, el desdén, la esperanza, el temor, los celos, la seguridad, la desesperación, la irresolución, el valor, el atrevimiento, la emulación, la cobardía, el espanto, el remordimiento, la burla, la envidia, la piedad, la satisfacción de sí mismo, el arrepentimiento, la gratitud, el reconocimiento, la indignación, la cólera, la gloria, la vergüenza, el disgusto, el pesar y el regocijo. Las pasiones son naturalmente buenas, “sólo es necesario evitar su mal empleo o sus excesos”<sup>328</sup>.

Para Descartes, el hombre es un ser libre, goza de libre albedrío. Y esto es un dato primario, evidente; mi yo posee libre albedrío, mi inclinación natural a elegir entre varias alternativas es la manifestación evidente de que poseo libre albedrío. La misma capacidad, de que gozamos los humanos para aplicar la duda metódica implica ya de por sí libertad, a igual que es una “idea innata tener conciencia de libertad.

Pensamos, que en esta concepción del hombre y su naturaleza: que el hombre es un ser racional, de entendimiento, sentimiento y voluntad, de acciones y pasiones; que Y es un ser libre y goza de libre albedrío, ya es un ser diferente del resto de los seres humanos; y por lo mismo, la sociedad que configura es plural.

### ***Pascal (1623-1662).***

Matemático, físico, filósofo y religioso francés. Su pensamiento puede encuadrarse dentro de la concepción esencialista dualista, dentro del racionalismo antropológico, ya que dicha teoría sostiene que el hombre se compone de cuerpo y alma, y mediante el pensamiento el hombre conoce el universo; pensamiento que es precisamente la esencia del hombre, en la cual está la contrariedad, pues, el hombre es un ser contradictorio, lo que quiere decir que es grandioso y miserable a la vez.

Pascal, busca sosegadamente al hombre, “profundizando en sus muertas apariencias hasta encontrarle, mínimo y necesitado, entre la nada y el infinito. Y esto lo realiza, precisamente cuando triunfa una interpretación del universo rigurosamente matemática, en la que el ser del hombre, por obra de Descartes (al que conoce, residiendo en París, el 23 y 24 de septiembre de 1647) había quedado reducido al puro pensamiento, desconectado del mundo y de su propio cuerpo”<sup>329</sup>. Pascal sostiene, que el único camino para saber qué es el hombre es comprender su vida y su comportamiento. Pascal, pues, no está de acuerdo con la doctrina filosófica de Descartes, tanto que sus pensamientos son en opinión de Zubiri «las notas

---

<sup>328</sup> FRAILE.G. Op. Cit. pp. 519-520

<sup>329</sup> PASCAL, .B. (1973) *Pensamientos El Hombre sin Dios*. Argentina.10

sueñas que iba acumulando para escribir una apología del cristianismo, y tal vez una filosofía anticartesiana”<sup>330</sup>. Pascal es un hombre profundamente religioso, y busca a Dios porque lo necesita desde el día de su conversión, que tiene lugar el 23 de noviembre de 1664.

Veamos que nos dice, en su obra “Pensamientos”: de entre todas las cosas de este mundo, observa que los filósofos han dejado un tanto marginal, lo que él quiere que sea el centro de su filosofía: el hombre de carne y alma. Y lo primero que hace es conocerse a sí mismo. Y lo quiere porque piensa que es el único medio para hallar la verdad. Esta es la razón, pues, por lo que dice: “Es necesario conocerse a sí mismo, aunque eso no sirviera para hallar la verdad, serviría al menos para reglar su vida, y no hay nada más justo”<sup>331</sup>. Le preocupa el hombre, y por que le preocupa se pregunta.

¿Qué es el hombre en el infinito?

¿Qué es el hombre en la naturaleza?”

Y su respuesta es: “Una nada frente al infinito, un todo frente a la nada, un medio entre nada y todo. Infinitamente alejado de comprender los extremos, el fin de las cosas y su principio son para él invenciblemente ocultos en un secreto impenetrable, igualmente incapaz de ver la nada de donde él ha salido y el infinito de donde él es absorbido”<sup>332</sup>. ¿Y cuál es la razón oculta de ello?, nos preguntamos nosotros. Pascal, piensa que en ese hombre de carne y alma que él quiere conocer hay potencias heterogéneas engañosas, tales como los sentidos y la memoria, la imaginación, la razón, el entendimiento, la voluntad, la costumbre, el amor propio, el orgullo y el espíritu de vanidad, las contrariedades, la diversión, el hombre en sociedad: la injusticia de las leyes humanas, siempre en guerra con la razón, respecto a lo cual dice: “El hombre no es más que un sujeto lleno de error natural e indeleble, sin la gracia. Nada le muestra la verdad. Todo le engaña. Estos dos principios de verdad, la razón y los sentidos, además de que carece cada uno de ellos de sinceridad, se engañan recíprocamente el uno al otro. Los sentidos engañan a la razón con falsas apariencias, y esa misma trampa que hacen a la razón la reciben de ella a su vez: se desquita. Las pasiones del alma, turban los sentidos y le producen impresiones falsas. Mienten y se engañan a porfía”<sup>333</sup>. Ve “la memoria como necesaria para todas las operaciones de la razón”<sup>334</sup>. La imaginación la califica de “soberbia potencia, enemiga de la razón, y que se complace en contrariarla y en dominarla,

---

<sup>330</sup> [http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=2643&cat=biografiasuelta](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=2643&cat=biografiasuelta). (Descargado el día 13-12-08)

<sup>331</sup> PASCAL, B. Op. Cit. p. 52

<sup>332</sup> Ib. p. 56-57

<sup>333</sup> Ib. p. 67

<sup>334</sup> Ib. p. 69



para demostrar cuanto puede en todas las cosas, ha formado en el hombre una segunda naturaleza”<sup>335</sup> “La imaginación – dice- dispone de todo: hace la belleza, la justicia, la felicidad”<sup>336</sup>. Otro principio de error son las enfermedades, que nos dañan el juicio y los sentidos<sup>337</sup>. Sobre la costumbre, la considera la misma naturaleza al interrogarse sobre los principios naturales, estimados como principios habituales. Así se pregunta:

¿Qué son nuestros principios naturales sino principios habituales?

Y a la pregunta en cuestión afirma que “una costumbre diferente nos dará otros principios naturales: eso se ve por la experiencia; y si los hay indelebles a la costumbre, hay también costumbre contra la naturaleza, indelebles a la naturaleza y a una segunda naturaleza. Esto depende de la disposición”<sup>338</sup>.

En lo que concierne al amor propio, no duda en decir que “la naturaleza del amor propio y de este yo humano es la de no amar más que así mismo y no considera más que a sí mismo”<sup>339</sup>. El yo lo considera odiable, pues, lo considera injusto en sí y molesto los demás. “El yo –dice Pascal- tiene dos cualidades: es injusto en sí, porque se hace centro de todo; es molesto a los demás, porque los quiere reducir a servidumbre: porque cada yo es el enemigo y quiere ser el tirano de de todos los demás”<sup>340</sup>.

Y ese hombre y ese “yo”, injusto y molesto, está comprendido por el universo a través del espacio que forma parte de dicho universo. A la vez ese hombre comprende al universo, debido a que el hombre sabe qué es el universo y sabe que es parte de él.

Lo que hace importante al hombre es el pensamiento. “No puedo concebir el hombre sin pensamiento: sería una piedra o un bruto...Toda la dignidad del hombre consiste en el pensamiento”<sup>341</sup> y la caridad. El pensamiento porque es su esencia, su naturaleza, y la caridad porque es la manifestación de dicha esencia o naturaleza. “Naturaleza del hombre que no es de marchar siempre: tiene sus idas y sus venidas”<sup>342</sup>.

“Pascal dice que el cuerpo y el alma son dos universos unidos y que uno es terrenal, efímero y limitado, mientras que el otro es espiritual, por el cual nos acercamos más a la

---

<sup>335</sup> Ib. p. 71

<sup>336</sup> Ib. p. 74

<sup>337</sup> Ib. p. 75

<sup>338</sup> Ib. pp. 78-79.

<sup>339</sup> Ib. p. 81.

<sup>340</sup> Ib. p. 86

<sup>341</sup> Ib. p. 123

<sup>342</sup> Ib. p. 143

eternidad de "Dios"; estando esperanzados en su Gracia. Señala que la verdadera sabiduría del hombre es darse cuenta de que es un ser contradictorio, conocer su grandeza y su miseria”<sup>343</sup>.

El hombre es un ser pensante, y esta es la dimensión cualitativa que hace al hombre ser hombre. En el pensamiento está, por tanto, la raíz de su diferencia. Pues, no hay un hombre que piense igual a otro. Aquí está el móvil de pluralismo individual y social., así como en esta afirmación.

### ***Baruch Spinoza (1632-1677).***

El hombre es prioritario centro de atención para Spinoza, y para él no es una sustancia el hombre, ya que en la sustancia la esencia presupone la existencia, en tanto que la esencia de este no la envuelve. “El cuerpo - explicando el pensamiento antropológico de nuestro filósofo- es un modo del atributo divino de extensión, y el alma un modo del atributo del pensamiento”<sup>344</sup> El hombre, para Spinoza es un compuesto de cuerpo y alma, cuya interacción son dos modos distintos de dos atributos heterogéneos, pensamiento y extensión. “Alma y cuerpo son como dos ramas de distintas procedentes de un mismo tronco. Cuerpo y alma, cada uno con sus elementos constituyentes, son dos modos correlativos y coincidentes de los atributos de pensamiento y extensión, entre cuyas líneas existe un riguroso paralelismo. El alma es la “idea del cuerpo” (...) La relación entre alma y cuerpo es la misma de la idea con su propio objeto. El cuerpo es el objeto de la idea de la mente que lo constituye”<sup>345</sup>.

El alma, para Spinoza, no es una sustancia simple, sino que está compuesta por una multitud de ideas o de almas, correspondientes cada una de las cuales a otras tantas partes como componen el cuerpo; derivando ambos, es decir cuerpo y alma, de la sustancia divina única<sup>346</sup>.

A diferencia de Descartes, para Spinoza el hombre no tiene libertad; todo está, pues, determinado en sus causas, las causas de nuestra ilusión de que somos libres está precisamente en que desconocemos las causas. Y respecto a la inmortalidad, el alma, pese a que es un atributo divino del pensamiento, no se destruye al separarse del cuerpo, sino que permanece algo que es eterno. El cuerpo, siendo también un modo de atributo divino de extensión, es igualmente eterno exactamente igual que el pensamiento; no tratándose en ninguno de los casos de una inmortalidad personal<sup>347</sup>.

---

<sup>343</sup> ([http://es.wikipedia.org/wiki/Blaise\\_Pascal](http://es.wikipedia.org/wiki/Blaise_Pascal) (Descargado el día 25-11-08)

<sup>344</sup> Ib. Op. Cit. p. 628

<sup>345</sup> Ib. Op. Cit. p. 628

<sup>346</sup> Ib. p. Cit. pp. 628-619

<sup>347</sup> Ib. Op. Cit. P. 629

¿Qué implica el bien del hombre?

Sencillamente, supone “el desarrollo y la perfección de su esencia, compuesta de cuerpo y alma. Hay que conseguir la salud y el bienestar del cuerpo, y al mismo tiempo la paz y la tranquilidad interior del espíritu”<sup>348</sup>.

Respecto a la diversidad del ser humano, deducimos, que Spinoza deja poco margen al hombre para ser diferente de sus semejantes en cuanto lo ve determinado en sus causas. Pero en la medida que concibe el alma como la idea del cuerpo, y la concibe como un compuesto de múltiple alma o ideas, abre la puerta a la diversidad individual y social.

### ***Enmanuel Kant (1724-1804).***

Kant, si nos atenemos a su vida, es un hombre disciplinado y persona de gran rigor. Y con esa disciplina y rigor configura su pensamiento filosófico.

En su obra “Opus postumum” dedicada a estudiar la transición de la metafísica de la naturaleza a la física, reflexiona sobre Dios, el Mundo y el hombre en el Mundo. Respecto al hombre dice que como sujeto que piensa relaciona Dios y el Mundo en la medida que éste (El hombre pensante) supone ser “la síntesis de la “ideas de Dios y Mundo”<sup>349</sup>. “Esto es posible porque el hombre mismo es un ser intermedio y mediador, y el concepto del hombre es un concepto mediador. Pues, el hombre tiene, por así decirlo, un pie en cada campo, pertenece a la esfera suprasensible y a la sensible, a la nouménica y a la fenoménica; y a través de la conciencia moral lo sensible se subordina a la suprasensible. La razón humana puede de este modo pensar la totalidad del ser suprasensible en la idea del Mundo, y sintetiza esta idea al poner entre ellas una relación por la cual la idea de Mundo se subordina a la idea de Dios”<sup>350</sup>.

Es evidente, pues, que el hombre pertenece al orden de los seres físicos, por ello está sometido a las leyes de la causalidad determinada. Sin embargo, su vida moral pone de relieve su libertad, y como ser libre pertenece al orden neumónico, o esfera neumónica. El hombre, al poseer libertad es un ser espiritual. “Hay pues un ser por encima del mundo, a saber, el espíritu del hombre”<sup>351</sup>. “Pero ser libre en virtud de un principio espiritual es ser una

---

<sup>348</sup> Ib. Op. Cit. P. 630.

<sup>349</sup> COPLESTON, F. Op. Cit. P. 364

<sup>350</sup> Ib. Op. Cit. 364

<sup>351</sup> Cita recogida en volumen VI por Copleston en Op. Cit. P. 364

persona”<sup>352</sup> “El ser corpóreo vivo es animado (animal). Si es una persona, es un ser humano”<sup>353</sup>. “El hombre es persona en cuanto es un ser libre, autoconsciente, moral”<sup>354</sup>.

Tenemos el hombre noúmeno y el hombre fenómeno. “El hombre en el mundo pertenece al conocimiento del mundo; pero el hombre en cuanto consciente de su deber en el mundo, no es un fenómeno, sino noúmeno, y no es cosa sino persona”<sup>355</sup>. Pero aunque el hombre tiene naturaleza dúplice, hay unidad de conciencia “yo (el sujeto) soy persona, no solo consciente de mi mismo, sino también como objeto de intuición en el espacio y en el tiempo y en cuanto tal perteneciente al mundo”<sup>356</sup>.

Las facultades cognitivas humanas, las explicita Kant en este texto que escribe al principio de la primera Crítica:

“Nuestro conocimiento surge básicamente de dos fuentes del psiquismo: la primera es la facultad de recibir representaciones (receptividad de las impresiones); la segunda es la facultad de conocer un objeto a través de tales representaciones (espontaneidad de los conceptos). A través de la primera se nos da un objeto; a través de la segunda, lo *pensamos*... Ninguna de estas propiedades es preferible a la otra; sin sensibilidad ningún objeto nos sería dado y, sin entendimiento, ninguno sería pensado. Los pensamientos sin contenido son vacíos; las limitaciones sin conceptos son ciegas” (A 50-1/B 74-5).

Varias son las capacidades o facultades que constituyen la estructura radical del hombre, atendiendo a su naturaleza; ellas son *la sensibilidad, el entendimiento, la imaginación y la razón*; respecto a la imaginación piensa que también opera en la percepción verídica, y es un elemento necesario en la percepción diaria. En su estructura humana está también el alma, la libertad humana y la responsabilidad moral. “Nos considera seres racionales y libres que podemos actuar por razones morales y no sólo por deseos egoístas”<sup>357</sup>.

En lo que concierne a la pluralidad, vemos que en cuanto defiende que el hombre está constituido radicalmente por una serie de capacidades o facultades: sensibilidad, entendimiento, imaginación y razón; y que como persona goza de libertad, reconoce que el hombre es naturalmente diverso, y diversa es la sociedad en la que vive.

---

<sup>352</sup> COPLESTON;F. Op. Cit. P. 364

<sup>353</sup> Cita recogida en Volumen VI p. 18 por Copleston en Op. Cit. P. 364

<sup>354</sup> COPLESTON.F. Op. Cit. P. 364

<sup>355</sup> Cita recogida en volumen VI p.61 por Copleston en Op. Cit. P 364

<sup>356</sup> Cita recogida en Volumen VI p. 42 por Copleston en Op. Cit. P. 364

<sup>357</sup> STEVENSON,L. Op. Cit. 158

## 2.8. Según el pensamiento islámico el pensamiento empirista

Autor	Brevísima referencia	Relación con la pluralidad
Hobbes	Para él no hay más realidad que la materia. El hombre es puro cuerpo, pura materia. No tiene libertad, ni goza de libre albedrío. Es prisionero del mecanicismo de los sentidos. Su naturaleza es la suma de una serie de facultades: nutritiva, motora generativa, movimiento, a acción, sensación, memoria e imaginación.	El hombre, es un ser determinado por sus propios sentidos. No goza, pues, de libertad; y siendo diverso por naturaleza, no tiene margen para serlos. Hace inviable la sociedad abierta.
John Locke	El hombre es un ser racional, dependiente de una realidad que trasciende el mundo físico, Dios. El hombre es un ser político y libre por naturaleza, dotado de razón.	El hombre en cuanto que es un ser político y libre por naturaleza es un ser diverso. Y en cuanto que es un ser diverso es un ser constitutivo de una sociedad abierta o plural.
David Hume	La naturaleza humana consiste en una mente cuyas percepciones las reduce a <i>Impresiones</i> (sensaciones, pasiones y emociones) e <i>Ideas</i> (Simples y complejas). El hombre, carece de un yo subsistente, de alma, de ideas innatas; sólo tiene percepciones que son las que las originan. La mente (que es una tabla rasa), el entendimiento, la razón, el yo y el alma son manifestaciones de la naturaleza humana.	Influenciado por Locke, fue un defensor de la libertad. En esa defensa que hace de reducir al hombre a puras percepciones, está la raíz de la diversidad del ser humano, y de la sociedad plural

**Figura 17: El hombre, según el pensamiento empirista**

Entre los siglos XVI y XVIII en Inglaterra se desarrolla la llamada filosofía empirista, a la par que en el Continente europeo lo hace el idealismo racionalista. Si el idealismo racionalista exalta la razón como medio o instrumento para obtener el conocimiento, el empirismo sostiene que dicho conocimiento solo se obtiene a través de la experiencia. “La filosofía inglesa - dice Marías- presenta dos rasgos que la diferencian de la continental: una preocupación menor por las cuestiones rigurosamente metafísicas, para atender más a la teoría del conocimiento (que supone, claro es, una metafísica) y a la filosofía del Estado; y como método, frente al racionalismo de tendencia apriorística y matemática, un empirismo sensualista. La filosofía inglesa propende a convertirse en psicología y a conceder la primacía, en cuanto al saber, a la experiencia sensible”<sup>358</sup>.

Si observamos los títulos de las obras más relevantes de los empiristas: Ensayo sobre el entendimiento humano, de John Locke; Tratado sobre el principio del conocimiento humano, de George Berkeley; y Tratado de la naturaleza humana, de David Hume, llegamos, pues, a percatarnos de que el hombre ocupa el centro de reflexión de los filósofos empiristas ingleses. Veamos, por tanto, que es la naturaleza humana para estos pensadores.

<sup>358</sup> MARÍAS, J. Op. Cit. P. 239

***Thomas Hobbes (1588-1679).***

Antes de exponer su pensamiento sobre la naturaleza humana, nos parece interesante exponer algunos datos biográficos, extraídos de la Historia de la Filosofía de Fraile, por la incidencia que tienen, a nuestro parecer, en su pensamiento.

Hobbes, es hijo de un pastor anglicano. Estudia en Magdolen Hall de Oxford, un centro puritano en que dominaba la filosofía nominalista. Su pensamiento es adverso, pues, a la escolástica. Hobbes, en 1621 entró en relación con Francisco Bacon sin llegar a comprometerse con su pensamiento; Se interesó por la lógica, la filosofía y las matemáticas. Estudió los Elementos de Euclides; quedándose, no obstante, en un matemático mediocre.

Estando en Francia, país en el que residió varias veces, el padre Mersenne lo puso en relación con Gassendi y Descartes, con este último no simpatizó, pues, choca con la tendencia espiritualista de este; es, por tanto su antítesis. También conoce en París a Galileo, por el que siente gran admiración.

Tras publicarse su obra más famosa, Leviatán (1651) con el objetivo de evitar nuevas guerras civiles como las habidas en 1642, 1646 y 1648; obra en la que ataca a la Iglesia católica tras una crítica feroz, y es mal acogida por los realistas, que consideran el libro como una traición. Carlos II le manifestó su disgusto. Fue también mal acogida por los ministros anglicanos y el clero francés. Y el astrónomo Ward y el geómetra John Wallis atacaron su parte matemática que la calificaron de floja y mediocre, y sus ideas religiosas que las consideraron de ateo.

Un ataque de apoplejía un cuatro de diciembre de 1679 lo llevó a la muerte en Hardwick. Y tras decirle su médico que no le quedaban esperanzas de vida, contestó: “Me siento feliz por encontrar un agujero para escapar de este mundo”.

“Como filósofo no tiene gran originalidad. Sin embargo, su valor no es desdeñable en cuanto representa el racionalismo, el matematicismo, el mecanicismo y el materialismo, preludiando el empirismo de sus sucesores”<sup>359</sup>.

Hobbes, dice Quesada, “es un materialista radical que solo reconoce la experiencia externa y una explicación mecanicista de la realidad. Critica frontalmente la existencia de una sustancia espiritual y niega la evidencia cartesiana del Cogito. Percibe la actividad pensante pero de ahí no se sigue la actividad del yo; de manera que la transparencia racionalista de la

---

<sup>359</sup> FRAILE, G. Op. Cit. Tomo III, p. 724

introspección que aparece como conciencia sólo es una ilusión producida por la cosa o cuerpo que piensa”<sup>360</sup>.

Su vida, que se desenvuelve en “una época desgarrada por el fanatismo, la intolerancia religiosa y la guerra civil”<sup>361</sup> es un tanto movida y agitada, no es un paraíso. Y su obra, fruto de su vida, ofrece claros oscuros para la polémica. Observamos, pues, que Hobbes, no es feliz en la sociedad en la que vive, los acontecimientos de la época agitan e irritan su existencia; le infunden en lo más adentro de su mismidad personal un tremendo pesimismo; pesimismo con el que percibe e interpreta las cosas que constituyen su mundo; mundo en que para Hobbes no hay más realidad que los cuerpos; si, los cuerpos no son otra cosa para él que todo lo sensible, que todo lo experimentable y divisible. Los cuerpos son, sencillamente, la única sustancia real, así como el “movimiento es la única explicación de los fenómenos naturales”<sup>362</sup>.

Fraile, en su análisis del pensamiento de Hobbes, respecto a la naturaleza del hombre, nos dice: Para Hobbes, espíritu no es más una manifestación de los movimientos corpóreos. Y la esencia de los cuerpos, a igual que Descartes, es la extensión. El alma es un espíritu, pero corpóreo. Es un cuerpo natural.

“La naturaleza del hombre es la suma de las facultades”<sup>363</sup>. “El alma tiene dos clases de potencias o facultades de movimiento y de acción. El cuerpo tiene tres facultades: nutritiva, motora y generativa; y el espíritu dos: la de moverse y la de conocer o concebir que, a su vez, se descompone en otras tres: sensación, memoria e imaginación”<sup>364</sup>.

“Hobbes, continúa diciendo Fraile, reduce los cuerpos a extensión y las cualidades a movimiento... Fuera de nosotros no existe más que cuerpo, con extensión y movimiento. Las cualidades sensibles son puras apariencias subjetivas, cuya única objetividad consiste en ser puro movimiento”<sup>365</sup>. El alma, pues, no existe. El hombre es puro cuerpo, así como el espíritu es pura materia. El materialismo de su antropología no pudo ser más evidente. Para Hobbes, el hombre es cuerpo, su entendimiento y razón no sobrepasan el sentido. Tampoco es libre, sino un prisionero del mecanismo de sus sentidos, a igual que los animales.

Con esta concepción materialista, y con la luz que le viene de su pesimismo configura su tesis sobre la conducta humana: todos los hombres son egoístas, dispuesto aprovecharse

---

<sup>360</sup> QUESADA, J. (2003) *Historia de la Filosofía*. Barcelona, Ariel, p 185

<sup>361</sup> Ib. p 185

<sup>362</sup> FRAILE, G. Op. Cit. Tomo III. p.724

<sup>363</sup> C.I, 4 citado por Fraile, G, en op. Cit.. p´. 731

<sup>364</sup> C. I, 6-7. Citado por Fraile: G. en Op. p. 731

<sup>365</sup> FRAILE, G. OP, Cit. p. 731

siempre de los demás para su propio bien. Sus frases “*Bellum omnium contra omnes*” (“Guerra de todos contra todos”) y “*Homo homini lupus*” (“El hombre es un lobo para el hombre”) apoyan contundentemente dicha tesis. “El hombre no es de ningún modo un “animal político”, constitutivamente social, con un “instituto de asociarse”, como había pensado Aristóteles y Santo Tomás; no existe un “derecho natural” innato y universal, como había sostenido Hugo Grocio (1583-1645): el hombre de Hobbes es un individualista y solo mira por sí mismo”<sup>366</sup>.

Resumiendo, para Hobbes el hombre es un ser determinado por sus propios sentidos, que no goza, pues, de libertad; y que siendo diverso por naturaleza, no tiene margen para serlo en la realidad de su vida; que lo reduce a puro egoísmo e individualismo, y a mirarse a sí mismo. Con esta concepción, pues, que tiene del ser humano, Hobbes hace inviable la sociedad abierta y plural.

#### ***John Locke (1632-1704).***

Cuarenta y siete años hacía que había fallecido Hobbes cuando viene al mundo este insigne empirista inglés en Wrington, con el cual guarda en lo que concierne al curso externo de su vida determinado parecido: estudia en Oxford, y como él, conoce en dicho centro la escolástica, que a igual que a Hobbes, no le encanta; desempeña igualmente el cargo de preceptor; visita Francia y entra en contacto con Descartes, con el que no está de acuerdo en lo que respecta a las ideas innatas; también va a Holanda, y si Hobbes vive afectado por el belicismo de la Guerra Civil inglesa, Locke vive de lleno las consecuencias de dicha guerra.

¿Y qué es el hombre para nuestro pensador?

Locke, a igual que Hobbes, es un empirista, pero a diferencia de éste no es un radical materialista. Defiende que existe un Dios, que no puede ser concebido como un Ser material. Defiende la racionalidad del hombre, racionalidad que va más allá del mundo material, dependiente de una realidad que trasciende el mundo físico. Con esto, Locke, afirma que la “dependencia última de la razón, como “candil del Señor” de la naturaleza de Dios”<sup>367</sup>.

“Según Locke, Dios nos creó con una naturaleza particular porque era su voluntad, libremente elegida, hacerlo así”<sup>368</sup>. En su obra, “Ensayos sobre la ley de la naturaleza”, nos viene a decir, entre otras cosas, que tal y como es el mundo, creado así por Dios, todos los

---

<sup>366</sup> AGAZZI, A. Op. Tomo II. pp. 194-195

<sup>367</sup> TRIGG, R. Op. cit. p 106

<sup>368</sup> Ib. p. 106



hombres estamos sujetos a su Voluntad, y que todos los hombre estamos vinculados, lo aceptemos o no, por esa ley. De ahí que sostenga que “la ley natural permanece o desaparece a la par que la naturaleza del hombre tal como es actualmente”<sup>369</sup> La ley natural, que viene a ser la ley de Dios para los hombres y la ley de la razón son idénticas para Locke. El hombre es un ser libre por naturaleza, dotado de razón.

Locke es un amante y defensor de la libertad en su tiempo. Y así lo pone de manifiesto en su concepción del hombre. Y de esta concepción se infiere que el hombre en cuanto que es un ser político y libre por naturaleza es un ser sociable y diverso en la manera de entender y hacer uso de la libertad. Es, por tanto, es un ser diverso. Y en cuanto que es un ser diverso es un ser constitutivo de una sociedad abierta y plural.

### ***David Hume (1711- 1776).***

Hume, en su andadura filosófica, se propone elaborar, siguiendo a Newton, una ciencia de la naturaleza humana. De ahí su obra más juvenil. “Tratado de la naturaleza humana” Para ello, la filosofía clásica la cambia de perspectiva. “Lo que importa - dice Quesada- no es qué sea el Ser, sino qué es Conocer”<sup>370</sup>. Abandona, pues, la ontología y se centra en la epistemología, dejando de ver el mundo como un lenguaje divino en el que Dios soluciona todos los problemas. Por otra parte, abandona la teología y sitúa al hombre en primer plano, designando a éste como el agente constructor del conocimiento. Su planteamiento responde a la elaboración de su filosofía crítica, de ahí que su obra “debamos entenderla tanto como producto del empirismo como de la ilustración; sólo que Hume quiso arraigar en la misma naturaleza humana, y no en la razón, lo que va a ser una tarea crítica y destructiva en tanto que la propia razón es una manifestación de la naturaleza del hombre”<sup>371</sup>.

### ***¿Qué es para Hume la naturaleza humana?***

El estudio de la naturaleza humana, sus reflexiones, pues, las hace en su obra titulada “Tratado de la naturaleza humana”, concebida en tres partes; en la primera trata del conocimiento humano, en la segunda reflexiona sobre las pasiones, y en la tercera habla de la moral. Lo que es, en síntesis la naturaleza humana para Hume lo explicita en este texto, que trata del origen de nuestras ideas: “Todas las percepciones de la mente humana se reducen a dos clases distintas, que denominaré IMPRESIONES E IDEAS. La deferencia entre ambas

---

<sup>369</sup> LOCKE (1997) *Political Essay*. Cambridge,. M. Goldie, p. 126

<sup>370</sup> QUESADA, Op. Cit. p. 196

<sup>371</sup> Ib. p. 196

consiste en los grados de fuerza y vivacidad con que inciden sobre la mente y se abre camino en nuestro pensamiento o conciencia. A las percepciones que entran con mayor fuerza y violencia la podemos denominar impresiones; e incluso bajo este nombre todas nuestras sensaciones, pasiones y emociones tal como hacen su primera aparición en el alma. Por idea entiendo las imágenes débiles de las impresiones, cuando pensamos y razonamos”<sup>372</sup>.

Además de esta división de las percepciones, concibe esta otra “que se extiende – continúa diciendo- tanto a nuestras impresiones como a nuestras ideas. Se trata de la división en SIMPLES Y COMPLEJAS. Las percepciones simples (impresiones o ideas) son tales que no admiten distinción ni separación. Las complejas son lo contrario que éstas, y pueden dividirse en partes. Aunque un color, sabor y olor particulares sean cualidades que estén todas unidas en esta manzana, por ejemplo, es fácil darse cuenta de que no son lo mismo, sino de que, por lo menos, son distinguibles unas de otras”<sup>373</sup>.

Mas las “impresiones pueden ser de dos clases: de sensación y de REFLEXIÓN. La primera clase surge originariamente del alma a partir de causas desconocidas. La segunda se deriva en gran medida de nuestras ideas, y esto en el orden siguiente: una impresión se manifiesta en primer lugar en los sentidos, y hace que percibamos calor o frío, placer o dolor de uno u otro tipo. De esta impresión existe una copia tomada por la mente y que permanece luego que cesa la impresión: llamamos a esto idea. Esta idea de placer o dolor, cuando incide a su vez en el alma, produce las nuevas impresiones, que puede llamarse propiamente impresiones de reflexión, puesto que de ellas se derivan”<sup>374</sup>.

¿Cuál es el contenido, en síntesis, de nuestra mente?

Si nos atenemos a la luz emitida por los texto que hemos citado, pensamos que dicho contenido está perfectamente explicitado en el siguiente texto de Quesada: “El contenido de nuestra mente se divide en impresiones e ideas: impresiones son nuestras sensaciones, pasiones y emociones; las ideas son tenues imágenes de las sensaciones en el pensamiento: Las ideas complejas se forman a partir de las ideas simples; pero estas solo pueden entrar en la mente y a través de las impresiones. La crítica de las ideas dogmáticas de Yo, Mundo y Dios es un cometido propio de la filosofía crítica de la naturaleza humana. Pero enseña un límite. “Naturaleza humana significa- escribe Deleuze- que lo que es universal y constante en

---

<sup>372</sup> HUME, D. (1984) *Tratado de la Naturaleza Humana*. Barcelona, Ediciones Orbis, Tomo I, p. 87

<sup>373</sup> Ib. p. 88

<sup>374</sup> Ib. P. 95

el espíritu humano no es nunca tal o cual idea como término sino solamente los modos de pasar de una idea particular a otra”<sup>375</sup>.

Hume, llevado por un esceptismo inicial acerca de la autoridad de razón en general, “la duda en la duda misma, viene a decir, no nos devuelve la certeza de la razón”<sup>376</sup> en el procedimiento empirista del conocimiento, a igual que los demás empirista, niega toda sustancia, lo mismo la material de Locke como la espiritual de Berkeley, así como cualquier clase de causalidad. “Se propone destruir la metafísica falsa y abstrusa y sustituirla por otra práctica, basada en los hechos y la experiencia”<sup>377</sup>. Para Hume, el hombre no percibe “directamente las esencia de las cosas, sino sólo impresiones actuales y cualidades particulares, más o menos conexas entre sí, que afectan nuestros sentidos”<sup>378</sup>.

Respecto a la sustancia psíquica, el yo subsistente, sostiene que el hombre no tienes intuición de sí mismo, como de una sustancia simple, como defiende Descartes y Berkeley, sino que “dejando a un lado algunos metafísicos de esta clase, puede aventurarse afirmar que todos los demás seres humanos no son sino un haz o colección de percepciones diferentes, que se suceden entre sí con rapidez inconcebible y están en perpetuo flujo y movimiento”<sup>379</sup>

El hombre, pues, no tiene un yo subsistente, ni un alma, ni ideas innatas, sino percepciones que son las que las originan. Nuestra conciencia tiene, pues, como contenido sólo percepciones, procedentes de objetos exteriores, y de dichas percepciones, pues, proceden las ideas. La mente, por lo tanto, es una tabla rasa, sin idea innata alguna. La mente, el entendimiento, la razón, el yo y el alma no son mas que manifestaciones de la naturaleza humana.

La concepción del hombre que acabamos de exponer responde a un pensador que “representa una época pragmática y crítica con un empirismo ya formulado por Hobbes, Locke y Berkeley, que abre el periodo de la Ilustración. Sus aspectos más negativos son: el esceptismo agnóstico, al proscribir de su universo mental a Dios y asignar a la religión el exclusivo papel de hecho social, necesario para mantener la paz y el orden; la crítica de la causalidad, al negar la posibilidad de la Teodicea; y la reducción del conocimiento a la sensación. En ética reduce lo bueno y lo malo y nocivo respectivamente, transfiriendo el juicio moral a la esfera de la sensibilidad, es decir, no basa la moral en Dios ni en un sistema de valores: En política cree que el principio que une a los hombres es la simpatía y la

---

<sup>375</sup> QUESADA. Op. Cit. p. 196

<sup>376</sup> BIBLIOGRAFIAS (1980) Madrid, Rialp 2. 71

<sup>377</sup> FRAILE, G. Op. Cit. Tomo III. p. 841

<sup>378</sup> Ib. pp. 844-845

<sup>379</sup> HUME, D. Op. I 4 sección 6ª.

utilidad, y se muestra partidario de un poder que cohesiones el organismo social y los defienda de los integrados y disidentes”<sup>380</sup>.

Influenciado por Locke, fue un defensor de la libertad. En esa defensa que hace de reducir al hombre a puras percepciones, está la raíz de la diversidad del ser humano y de la sociedad plural.

## 2.9. Según el pensamiento islámico el pensamiento marxista

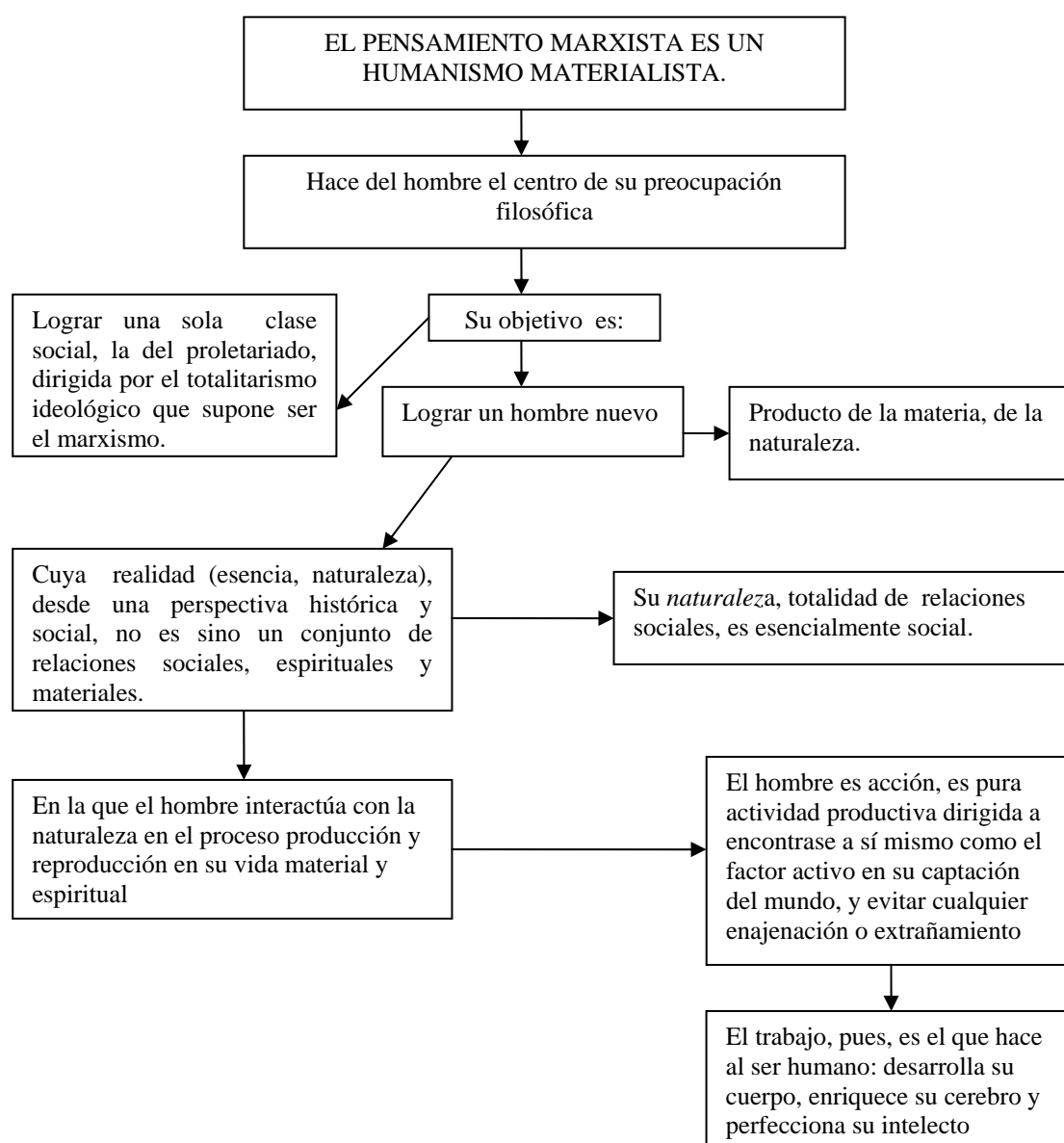


Figura 18: Sinopsis sobre qué es el hombre, según el pensamiento marxista

<sup>380</sup> BIBLIOGRAFIAS (1980) Madrid. Rialp 2. 72

“Buscar la esencia del hombre, enseñaba Karl Marx, es preocuparse de una abstracción carente de significado, pues, su realidad no es sino un conjunto de relaciones sociales”<sup>381</sup>.

El pensamiento marxista, pone al hombre como centro de su preocupación filosófica, así como las vías más convenientes para lograr una auténtica existencia humana mediante una educación que tiene como objetivo específico el logro de un hombre nuevo, perfeccionado espiritual, estética, moral y físicamente. Marx es, pues, un humanista materialista.

No concibe al hombre desde una concepción abstracta, sino desde una perspectiva histórica y social; es decir, desde una visión concreta. El hombre es creador, pero también es la resultante de la sociedad en la que vive. Pues, para el marxismo el hombre es el resultado de las relaciones, y ésta es su esencia humana; no es, por tanto, algo abstracto inherente a cada individuo, sino algo tan concreto como son sus relaciones sociales; relaciones no puramente espirituales, sino consistente en esa unión espiritual y material en la que el hombre interactúa con la naturaleza en el proceso de producción y reproducción de su vida material y espiritual.

“Según una estricta interpretación de la teoría de Marx la conciencia estaría determinada por las condiciones materiales de la vida. Pero esto podría considerarse como una posición “epifenomenalista” según la cual los contenidos de la conciencia, aunque antológicamente no son físicos, están enteramente determinados por los acontecimientos materiales”<sup>382</sup>. Para Marx la naturaleza humana, totalidad de las relaciones sociales, es esencialmente social. Para él, no cabe hablar de una naturaleza humana individual y estática.<sup>383</sup> El hombre es acción, es pura actividad productiva encaminada a encontrarse a sí mismo, y evitar cualquier enajenación. “La enajenación (o extrañamiento) significa, para Marx, que el hombre no se experimenta a sí mismo como el factor activo en su captación del mundo, sino que el mundo (la naturaleza, los demás y él mismo permanece ajeno a él). Están por encima y en contra suya como objetos, aunque puedan ser sujetos de su propia creación”<sup>384</sup>.

---

<sup>381</sup> FARRÉ, L. (1974) *Antropología filosófica: El hombre y sus problemas*. Madrid . Guadarrama Labor. p. 32

<sup>382</sup> STEVENSON, L. Y HABERMAN, D. Op. Ct, p. 184

<sup>383</sup> Ib. p. 184.

<sup>384</sup> FROMM, E. (1981) *Marx y su Concepto de Hombre*. México, FCE., p. 55

En lo dicho hasta el momento, se puede vislumbrar una radical oposición al pensamiento del cristianismo, pues, para el marxismo el espíritu, el pensamiento y la conciencia no es la productora de la materia, sino la materia productora del pensamiento, el espíritu, y la conciencia; es decir, la naturaleza no es un lastre que dificulte el vuelo del espíritu, sino el motor generatriz de las hélices del vuelo del espíritu.

“El hombre es un producto de la naturaleza, su suprema manifestación y creación. El hombre apareció en la tierra no porque la materia tuviese alguna necesidad de tener conciencia de sí misma, sino en virtud de un auto-desarrollo de la naturaleza, en virtud de las leyes naturales de la evolución. En este sentido podemos decir que en el hombre y mediante el hombre, la naturaleza parece llegar a su propio conocimiento”<sup>385</sup>.

Lo distintivo del hombre respecto a los demás animales es el trabajo. El trabajo es lo que le hace ser humano. Digamos que es el trabajo el que creó al hombre mismo. “El trabajo desarrolló su cuerpo, enriqueció su cerebro y perfeccionó su intelecto...

La producción es una condición permanente para la existencia del hombre, una necesidad eterna y natural. Sin producción, el metabolismo entre hombre y naturaleza sería imposible, como lo sería la vida humana”<sup>386</sup> Esa relación entre el hombre y la naturaleza sigue un proceso histórico de tal forma la historia del hombre, dice el mismo Marx, es una parte real de la historia de la naturaleza. La influencia del hombre sobre la naturaleza han ido siendo distintas en las diferentes épocas históricas que ha ido viviendo la sociedad, como tampoco ha sido las mismas las relaciones socioeconómicas; “estas relaciones, su forma y carácter, están determinadas no por los afanes y deseos de los pueblos, sino por las condiciones y circunstancias objetivas de su vida, según el nivel de desarrollo de las fuerza de producción en la época dada y el método dominante de producción”<sup>387</sup>.

Muchas son las revoluciones técnicas acontecidas a lo largo de la historia de la sociedad humana, todas ellas instrumento de cambio, hitos significativo de afirmación del dominio del hombre sobre la naturaleza. Recordemos el paso del hacha de piedra a herramienta metálica de bronce, la transición a la agricultura, el invento de la máquina de vapor, el descubrimiento de la electricidad y la energía atómica, la revolución de las nuevas tecnologías de nuestro días a nuestro alcance hoy, cuya revolución es tal que estamos viviendo en un mundo sin distancia alguna entre los humanos, y en que la globalización es una realidad social.

---

<sup>385</sup> RADHAKRISHNAN Y P.T. RAJU. Op. Cit. p. 580

<sup>386</sup> Ib. p. 582

<sup>387</sup> Ib. p. 583

Marx, en esta relación del hombre con la sociedad observa que en el proceso de subordinar la naturaleza al hombre durante muchos siglos, se han dado relaciones sociales de signo explotador tales como los sistemas esclavistas, el feudalismo y capitalismo en la que el hombre llegó a depender de las fuerza elementales del desarrollo social hasta tal punto que llegó a ser esclavo de la necesidad ciega, de los elementos predominantes de la sociedad.

“Aquellos que, por su trabajo, crearon todos los valores materiales, no disfrutaron de la igualdad de derechos y quedaron sometidos a la explotación. Este hecho refleja la tragedia de los hombres trabajadores, la mayo de todas las tragedias conocidas en la historia de la humanidad”<sup>388</sup>.

El marxismo es un monismo materialista e idealista. El hombre queda determinado por su propio productor, la materia, y por sus mismas relaciones sociales, mejor dicho, por el colectivo social en el que se desenvuelve. El individuo como tal, no tiene valor, el valor lo tiene el colectivo, la colectividad. La pluralidad individual y social no tiene cabida en esta sociedad cerrada y determinada por los cánones del totalitarismo ideológico.

## **2.10. Según el pensamiento islámico existencialista**

Nuestro objetivo no es analizar la filosofía existencialista en toda su amplitud, sino explorarla en su concepto y en lo que piensa sobre el hombre en lo referente a su naturaleza. Tampoco es nuestro propósito, como así lo venimos haciendo sobre cualquier doctrina, posición, tendencia o sistema filosófico, hacer ningún tipo de crítica a la filosofía existencialista. Nuestra posición, pues, es exponer tal y como lo conciben sus pensadores.

### **2.10.1. Escuelas existencialistas**

Las escuelas existencialistas, siguiendo la exposición de Quiles<sup>389</sup>, y ordenadas por nuestra parte según orden cronológico de la vida de sus pensadores, las siguientes:

**1. Existencialismo cristiano.** Su representante más característico es el viejo filósofo danés Sören Kierkegar (1813-1885), protestante luterano, quien reaccionó violentamente contra el idealismo hegeliano al principio del siglo pasado. En esta tendencia el hombre es concebido en relación esencial a una realidad trascendente: Dios. Su existencialismo es profundamente trágico y religioso. El hombre es por sí mismo más que nada y pecado. Y su salvación está en desconfiar, desesperar

---

<sup>388</sup> Ib. p. 284

<sup>389</sup> QUILES, I. (1967) *Sartre y sus Existencialismo*. Madrid, Espasa-Calpe, pp. 30-36

completamente de sí mismo y entregarse en manos de Dios, hasta lo absurdo. Dios está más allá de la lógica y de la moral del hombre.

**2. *Existencialismo ateo***, en el que es concebido como una realidad absurda y sin sentido, cerrado sobre sí mismo y sin relación alguna posible con un mundo trascendente. Niega expresamente la existencia de Dios y de todos los principios trascendentales de la realidad y de la moralidad. Sus representantes principales son Sartre, Simone de Beauvoir, Maurice Merleau-Ponty, Albert Camus.

**3. *Existencialismo religioso místico***, desarrollado por los filósofos rusos L. Chestov (1886-1938) y N. Berdiueff (1874-1949), cuyos precedentes son los novelistas Dostoievsky y Tolstoi. El hombre aparece como esencial y profundamente religioso, dependiente de Dios.

**4. *Existencialismo neutro***, en el que hombre es una realidad puramente contingente y temporal. No afirma ni niega expresamente la relación del hombre con Dios. Su más significado autor es Martín Heidegger (1889- 1976).

**5. *Existencialismo católico***, En esta escuela tenemos a Gabriel Merce (1889-1973), reconocido como uno de los pensadores modernos más serios y profundos, convertido al catolicismo en 1928. En España ha escrito Xavier Zubiri (1898- 21 septiembre 1983) un estudio brillante en el mismo sentido, y el filósofo francés L. Lavelle (1883-1951), que aunque no católico se aproxima mucho a este tipo de existencialismo con su filosofía del espíritu.

Sartre, sin embargo, piensa que sólo hay dos escuelas existencialistas, la *cristiana*, en que coloca a Jasper y Gabriel Merce, de dos confesiones católicas; y los *existencialistas ateos*, en los que coloca a Heidegger y los existencialistas franceses, y él mismo. Observamos, discrepancia respecto a la ubicación de Heidegger; pues, en tanto Sartre lo coloca en su escuela, Quiles lo considera de la escuela neutra.

Los rasgos comunes de la filosofía existencial, se pueden concretizar:

1º. A tener un objeto común, como es estudiar, al menos como punto de partida, “lo individual y lo concreto, por oposición a lo universal y abstracto. El individuo, dicen, es la verdadera realidad; lo universal como tal no existe, no tiene auténtica realidad fuera de nuestra conceptualización”<sup>390</sup> Mas el individuo que ante todo le interesa al existencialismo, es

---

<sup>390</sup> SARTRE, JEAN- PAUL (2000) *El Existencialismo es un Humanismo*. Barcelona, Edhasa, p.23



el individuo humano, el hombre”en su concreta realidad individual”<sup>391</sup>, con sus problemas vividos y diarios, “su existencia en acción”<sup>392</sup>.

2º. A tener su propio método, como es el “análisis inmediato del yo existente, es decir, del yo en su viva e íntima actividad”<sup>393</sup>.

¿Qué piensa Julián Marías de la filosofía existencial?

Hegel, - dice Julián Marías<sup>394</sup>, en una conferencia pronunciada en Salamanca hacia el año 1970, recogida en unos apuntes - en su filosofía existencial, en la que se preocupa del análisis del Dasein o el ser, implanta la raíz de la preocupación existencial, en la medida que a partir de su pregunta por el ser, la existencia es condición necesaria para interrogarse por dicho ser. La filosofía, pues, de la existencia, aunque en un sentido un tanto vago – continúa diciendo Marías- se puede aplicar al pensamiento de Sartre o al del francés Gabriel Marcel. El término existencialismo, se lo aplicamos al pensamiento del que más fama popular tuvo en su tiempo, nos referimos al J.P. Sastre, y de sus seguidores.

Decía, Julián Marías, en dicha conferencias, que “el punto de partida de todos estos sistemas filosóficos es la vida humana, llámesela Dasein, “existencia”, subjetividad o, más profunda y correctamente, “vida humana”.

Todas estas filosofías se han centrado- continúa diciendo- en la noción de libertad; en la condición que tiene el hombre de hacerse o elegirse a sí mismo de un modo u otro, en la soledad en la que acontece la vida humana, la vida de cada uno de nosotros; en los temas de la responsabilidad, el desamparo, el dolor, la angustia, la náusea...eso que se ha llamado los “temples existenciales”<sup>395</sup>.

En muchos pensadores, llamados existencialistas, y otros mucho contemporáneos que por varias razones toman una posición que podemos denominar, generalmente, ateísmo; es decir, se trata de un pensamiento en el que Dios no cuenta, es como un estorbo. ¿Por qué Dios es un estorbo para este pensamiento ateísta? Veamos qué no dice Julián Marías al respecto, siguiendo la citada conferencia:

Hegel, preguntado por el sentido ser, se está preguntando por el sentido de la realidad, y en especial de la vida humana, Es ahí donde se ve que “el concepto de sentido aparece

---

<sup>391</sup> Ib. p.31

<sup>392</sup> Ib. p. 31

<sup>393</sup> Ib. p. 31

<sup>394</sup> [http://www.mercaba.org/Filosofia/Marias/la\\_filosofia\\_actual\\_y\\_el\\_ateismo.htm](http://www.mercaba.org/Filosofia/Marias/la_filosofia_actual_y_el_ateismo.htm) (Descargado el día 16-12-08)

<sup>395</sup> Ib. p. 1

enfrentado con el concepto de absurdo. El absurdo aparece constantemente como algo que acecha al pensamiento contemporáneo, que lo inquieta profundamente y frente a lo cual tiene que movilizarse. Se trata de ver en qué medida la vida humana tiene sentido o no, es absurda o no, y es justamente en este escorzo donde se plantea el problema de Dios y, por consiguiente, el del ateísmo”<sup>396</sup>. El ateísmo es, pues, el fundamento del sin sentido de la vida, debido a que la realidad es absurda. Y ante esta vida sin sentido, y ante esta realidad absurda lo más abstractivo para los hombres de hoy es relegar a Dios, y ser ateo. Si en el siglo XVIII el hombre pensaba que si no hubiera Dios habría que inventarlo para vivir, tal vez, racionalmente. Hoy, en cambio, la posición se ha invertido, ya que de si no hubiera Dios habría que inventarlo, hemos pasado a “si hubiera Dios habría que eliminarlo u olvidarlo.

#### **2.10.1.1. El existencialismo ateo**

El existencialismo ateo, existencialismo que el mismo Sastre lo entiende “como una doctrina que hace posible la vida humana y que, por otra parte, declara que toda verdad y toda acción implica un medio y una subjetividad humana”<sup>397</sup>.

“El existencialismo ateo - sigue diciendo- que yo represento es más coherente. Declara que si Dios no existe, hay por lo menos un ser en el que la existencia precede a la esencia, un ser que existe antes de poder ser definido por ningún concepto, y que este ser es el hombre o, como dice Heidegger, la realidad humana”<sup>398</sup>.

Y tras preguntarse qué significa que la existencia precede a la esencia: “Significa, responde, que el hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo, y que después se define. El hombre tal y como lo concibe el existencialista, si no es definible, es porque empieza por no ser nada. Sólo será después, y será tal y como se haya hecho. Así pues, no hay naturaleza humana, porque no hay Dios para concebirla”<sup>399</sup>.

El primer principio del existencialismo- dice Sartre- es que “el hombre no es otra cosa que lo que él se hace”<sup>400</sup>. Y esto quiere decir que el hombre empieza por existir, que conscientemente se proyecta hacia el porvenir. “El hombre es ante todo un proyecto que vive subjetivamente...y si verdaderamente la existencia precede a la esencia el hombre es responsable de lo que es. Así, el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en

---

<sup>396</sup> Ib. p.1

<sup>397</sup> SARTRE, JEAN- PAUL. Op. Cit. p. 33

<sup>398</sup> QUILES, I. Op. Cit. p. 24

<sup>399</sup> Ib. p.24

<sup>400</sup> Ib. p.24

posesión de lo que es, y hacer recaer sobre él la responsabilidad total de su existencia. Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo- continúa explicando- no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres”<sup>401</sup>. Digamos, a la luz de lo dicho, que el hombre es responsable de sí y de los demás. La solidaridad es, pues, un rasgo de compromiso humano.

Otros rasgos, como por ejemplo el ateísmo, no se puede aplicar a todas las escuelas existencialistas, como la negación del valor de las esencias, del conocimiento abstracto, de las ideas universales, de las normas permanentes de la moral, sino a las que son estrictamente ateas<sup>402</sup>.

Sartre, sostiene, y la prueba de ello es el propio título de una de sus obras, que el existencialismo es un humanismo, humanismo que, según él, tiene dos sentidos. En un primer sentido: “Por humanismo se puede entender una teoría que toma al hombre como fin y como valor superior, sentido con el que Sartre no está de acuerdo, y por ello sostiene que “el existencialista no tomará jamás al hombre como fin, porque siempre estás por realizarse”<sup>403</sup>; en un segundo sentido, el humanismo significa en el fondo esto: el hombre está continuamente fuera de sí mismo; es proyectándose y perdiéndose fuera de sí mismo como hace existir al hombre y, por otra parte, es persiguiendo fines trascendentales como puede existir”<sup>404</sup>.

### ¿Qué piensa Sartre del hombre?

Partiendo de su concepto de la realidad, y especialmente de la realidad humana, reiteramos, piensa que el hombre es primero existencia y después esencia. Piensa, que es lo que él decide, lo que él elige. Es decir, el hombre no tiene esencia, no tiene naturaleza, en la realidad humana es todo es elección. Pero esto, a juicio de Julián Marías, requiere una aclaración y un distingo. “Si se dice que el hombre no tiene naturaleza en el sentido de las cosas, esto me parece enormemente verdadero, y por otra parte nada nuevo. Mucho antes que Sartre lo había dicho Ortega, en 1935, en *Historia como sistema*, había dicho: “El hombre no tiene naturaleza, sino que tiene historia” Por otra parte, y por las mismas fechas, había dicho en otros lugares: “El ser del hombre es al mismo tiempo natural y extranatural, una especie de

---

<sup>401</sup> Ib. p. 28

<sup>402</sup> Ib. p. 29

<sup>403</sup> SARTRE, JEAN- PAUL. Op Cit. p. 84

<sup>404</sup> Ib .p. 85

centauro ontológico”. Y había agregado: “La realidad humana tiene una inexorable estructura, ni más ni menos que la materia cósmica”<sup>405</sup>.

¿Y que nos quiere decir, Ortega, con todas estas tesis citadas por Julián Marías, el mejor de sus discípulo?

Pues, siguiendo y suscribiendo lo que dice al respecto Julián Marías, cuando Ortega afirma que “el hombre no tiene naturaleza” quería decir con esto que el hombre no tiene naturaleza en el sentido de las cosas; si tiene naturaleza, ésta consiste en no tenerla precisamente en aquel sentido; o dicho con otras palabras, el hombre no es una cosa”<sup>406</sup>.

El pensamiento existencialista, renueva esta tesis. Que el hombre no es una cosa, ninguna cosa, ni material ni biológica; ni es cuerpo ni psique. Esto se opone rotunda y contundentemente a la concepción tan conocida de Boecio, en la que afirma que el hombre es “una sustancia individual de naturaleza racional”. Y se opone, porque esta concepción supone que el hombre es una cosa, debido a que la sustancia se entiende primariamente de las cosas.

“El hombre aparece como una realidad que se elige así misma, que no tiene naturaleza ni esencia, que es íntegramente objeto de elección y que se aniquila al morir y por tanto no tiene más vida que la temporal y terrenal. Y aquí es donde surge una interpretación filosófica del ateísmo”<sup>407</sup>. La interpretación filosófica no es otra, según Sastre, que el hombre no tiene naturaleza por que no hay Dios que la pueda concebir. Interpretación con la cual Julián Marías está en total desacuerdo argumentando que dicha tesis lleva intrínsecamente la misma incoherencia, pues, “si no hay Dios, no puede concebir ninguna naturaleza y, por tanto, no hay naturaleza, con lo cual el hombre pierde sus privilegio ontológico de ser el ente sin naturaleza, nos quedamos en la abolición general de la naturaleza del hombre y el hombre se reintegra al universo de las cosas no “naturales...si no hay Dios, entonces, ¿Cómo hay naturaleza de la coliflor, de la encina, del cocodrilo”<sup>408</sup>.

Más el ateísmo no es exclusivo del ya analizado marxismo y existencialismo, hay otras formas de ateísmo como es que se halla en las “filosofías fundadas en el análisis lingüístico y la epistemología definidas por un positivismo extremo y casi reducidas, sobre todo en Inglaterra, al análisis del lenguaje. Estas filosofías no son ateas en el sentido de que afirmen que “Dios no existe”. Dicen algo previo y quizá más grave: dicen que la proposición “Dios

---

<sup>405</sup> Ib. p. 3

<sup>406</sup> Ib. p. 3

<sup>407</sup> Ib. p. 3

<sup>408</sup> Ib. p.3

existe” no tiene sentido. Es decir, que hablar de Dios no es decir nada. No se puede decir ni siquiera que no existe; porque decir que Dios existe o que no existe son dos tesis opuestas, pero que se perecen en que ninguna de las dos tienen sentido - y aquí vuelve a aparecer el "sentido"- porque Dios no es un objeto de experiencia y ni la tesis de que Dios existe ni la de que no existe son científicamente controlables; y sólo tiene "sentido" lo que es empíricamente controlable. Y esta es la forma del ateísmo actual”<sup>409</sup>.

Dios, pues, para los analistas, antimetafísicos y agnósticos, no es objeto de experiencia, ni externa ni interna. Dios no tiene sentido. No obstante, no todos los analistas se mueven dentro de estas ondas ateístas, hay analistas “que han dado origen al notable desarrollo de la actual filosofía analítica de la religión, muy floreciente en el mundo cultural de habla inglesa”<sup>410</sup>. Y esto se debe “al influjo del pensamiento de *Wittgenstein* en sus época más madura (en su época de Cambridge, donde ejerció su tarea intelectual desde los 41 años)”<sup>411</sup>. Ludwig Wittgenstein (1889-1951) vincula los núcleos de pensamiento analítico continental y británico, que pese a que fue bautizado católico no fue educado ni practicó la religión cristiana, pero su honda inteligencia y el sentimiento profundo hacia su madre católica mantuvo en él la preocupación religiosa<sup>412</sup>.

Así, pues, Wittgenstein, además de experimentar una peculiar atracción por lo religioso, desarrolló una filosofía singularizada por el fundamental respeto ante la religiosidad. Y en esta onda de filosofía analítica religiosa hay que contar con la alumna de Wittgenstein, Elisabeth Ascombe, católica., y J.F. Ross, entre otros.

### 2.10.1.2. Existencialismo no ateo

Respecto al existencialismo no ateo, Julian Marías manifiesta en la conferencia arriba mencionada, que en el siglo XIX, salvando algunos pensadores como Rosmini, Gioberti, el P. Gratry e incluso Brentano y cuantos pertenecen a escuelas existencialistas no ateas, el tema de Dios queda en el más absoluto olvido. Digamos que el tema de Dios no es objeto de reflexión. Pero no todos los existencialistas no ateos han caminado por la senda de no tener a Dios como objeto de su reflexión, Dentro de este existencialismo hay un existencialismo cristiano, que tiene su fuente de inspiración la Biblia, de manera especial el nuevo testamento. Cree en la trascendencia de la vida y en Dios como causa eterna de todo lo que

---

<sup>409</sup> Ib. pp. 3-4

<sup>410</sup> F. CONESA (1995) *Filosofía analítica y epistemología de la fe*. Scripta Theológica “XXVII. 269

<sup>411</sup> Ib. p. 269

<sup>412</sup> ODERO, J. M. (18- XI-1998) *La moderna filosofía anglosajona*. Análisis. Aceptancia

existe. En el existencialismo católico, Gabriel Merce (1889-1973), es reconocido como uno de los pensadores modernos más serios y profundos, convertido al catolicismo en 1928. En España ha escrito Xavier Zubiri (1898- 21 septiembre 1983) un estudio brillante en el mismo sentido, y el filósofo francés L. Lavelle (1883-1951), que aunque no católico se aproxima mucho a este tipo de existencialismo con su filosofía del espíritu.

## 2.1. Según el constructivismo

Esta corriente filosófica constructivista que surgió hacia 1980, de las cabezas dedicadas a disciplinas muy distintas como la biología, matemáticas, física, psiquiatría, etc. Es una corriente en la que confluyen en su nacimiento y desarrollo investigadores dedicados a indagar en disciplinas muy diferentes (austriacos Paul Watzlawick, Heinz von Foerster y Ernst von Glasersfeld), y otros como Gaston Bachelard, Jean Piaget, Humberto Maturana y Francisco Varela, Gregory Bateson, y Edgar Morin que tienen en común la configuración de un pensamiento filosófico que denominan constructivismo.

Antecedentes de este corriente del constructivismo filosófico radical podrían ser René Descartes (siglo XVII) con su "cogito ergo sum", David Hume (siglo XVIII) y, sobre todo, George Berkeley (siglo XVII), cuyo "esse est percipi" entra de lleno en este contexto. Sin embargo, los fundamentos de esta filosofía tiene su fuente inspiradora en Kant (siglo XVIII) precisamente en esa distinción entre el fenómeno y el noumeno o cosa en sí. Kant, en lo que concierne a la realidad, afirma que ésta no se encuentra fuera de quién la observa, sino que en cierto modo ha sido es construida por su aparato cognitivo<sup>413</sup>. Y también está vinculada a este pensamiento una rama de las matemáticas, representado por L. E. J. Brouwer, el lenguaje matemático en el ámbito de la filosofía analítica británica por Michael Dummett.

¿Cómo conciben la realidad estos pensadores constructivistas?

La obra de su portavoz en el ámbito alemán **Paul Watzlawick**: *La realidad inventada* (1921) nos da una pista de qué es la realidad para el constructivismo, ya que la realidad para ellos es "una construcción hasta cierto punto" inventada" por quien la observa"<sup>414</sup>.

¿Cuál es el concepto de hombre que tiene el constructivismo filosófico?

Para el constructivismo el hombre es un ser de razón, constituida ésta por una dimensión técnica, cognitiva y emocional; un ser racional, pues. Sin más naturaleza que la que se va

---

<sup>413</sup> CONSTRUCTIVISMO\Constructivismo filosófico - Anarcopedia.mht

<sup>414</sup> Ib.

configurando desde la representación mental que hace de la realidad. “Parece concebir al niño y al joven como una entidad natural buena en sí mismo, La naturaleza del infante es libre, buena, pura, noble, y, al mismo tiempo se halla amenazada por las influencias externas de la sociedad – la cultura, en general, y la educación, en particular”<sup>415</sup>.

### **3. Análisis fenomenológico y estructural del ser hombre desde una perspectiva integral y unitaria**

Nos proponemos buscar la esencia de ser-hombre valiéndonos del análisis fenomenológico, sin olvidar su propia divisa (hacia las cosas mismas). Vamos a ir al mismo hombre, al hombre concreto, así como a sus hechos para investigar la esencia del mismo, pues, sabido es que la “fenomenología es el estudio de las esencias, según ella todos los problemas se resuelven en la definición de esencias”<sup>416</sup>. Fenómenos son las cosas, son los hechos, lo dado, tal y como se hace presente a la conciencia, La fenomenología es también un método descriptivo de las esencias de la conciencia. Pretendemos, pues, llegar a la esencia del hombre a través de sus propios hechos.

Queremos, pues, hallar la esencia del hombre, considerado en su totalidad, desde la perspectiva de una visión integral e integradora de todas las dimensiones constitutivas de su entidad humana: biológica sociológica, cultural psicológica, psicoanalítica y filosófica.

Somos conscientes, y por eso hacemos nuestro el pensamiento de Cencillo, de que “el hombre es una realidad difícil de fijar y extraordinariamente huidiza en sus contornos definitivos, aunque no por ello haya de renunciarse a un saber positivo y cierto (hasta donde sea posible) acerca de sus constitución, su dinámica y su sentido”<sup>417</sup>.

Desde ese pensamiento, iniciamos el mencionado análisis exponiendo a modo de introducción un cuadro que parte de la idea relevante de que la realidad es plural, y en esa realidad habita el hombre que contiene en su propia esencia o naturaleza las raíces de los pluralismos endógenos y exógenos, siendo el mismo hombre, pues, la raíz del pluralismo interindividual, grupal y social. La sociedad natural es, por tanto la sociedad pluralista. La sociedad cerrada es una sociedad contra natura.

La educación, ser accidental en el en el ser en sí como es la naturaleza humana perfecciona al hombre según sus necesidades específicas, y como creador del pluralismo

---

<sup>415</sup> PENALVA BUITRAGO, J. Op. Cit p. 142

<sup>416</sup> MAURICE MERLEAU-PONTY (1985) *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona, Paneta –Agostini, p. 7

<sup>417</sup> CENCILLO. J. (1970) “Curso de Antropología Integral”. Madrid, Sybtagma. Tomo I p.11

grupar inserto dentro de la sociedad pluralista en la que vive demanda igualmente un educación acorde a las peculiaridades de su grupo.

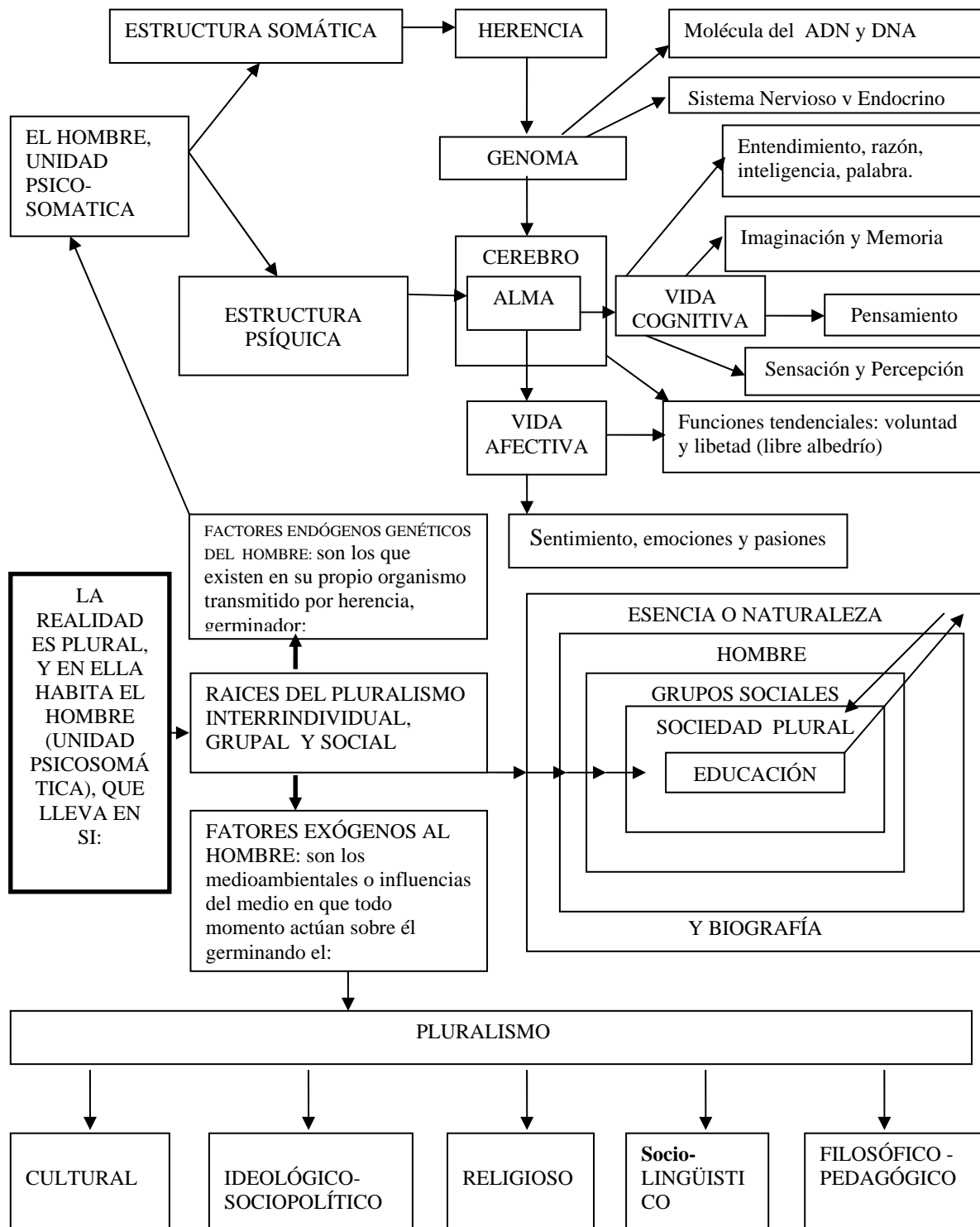


Figura 19: Estructura psico-somática del hombre



### 3.1. Introducción a la unidad psico-somática que define el ser humano

Lain Entralgo, dice en su obra: “Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida” - Premio Internacional de Ensayo. Jovellanos 1999- que la relación entre el espíritu humano y la materia humana debe ser estudiada según lo que en uno y otra es dualidad; también según lo que a uno y a otra vincula en unidad. El hombre es por un lado “uno”, “derivable” y “original”, y por otro un momento en la historia del mundo procedente del universo. Espíritu y materia son dos realidades distintas, pero no dispares. Desde el momento en que espíritu y materia son objeto de un mismo y único conocimiento, no pueden ser entre sí absolutamente dispares”<sup>418</sup>.

Vamos a ocuparnos en este apartado del hombre haciéndonos cargo de esa realidad. El hombre, perteneciente al reino animal y al subtipo vertebrado, así como a la clase de los mamíferos y al orden primates, a la subfamilia hominoídes y a la familia homínido, al género homo y especie habilis, erectu, sapiens y sapiens sapiens es una unidad somato-psíquica, que aunque sean aspectos distintos, en la realidad humana y concreta son inseparable y siempre en íntima relación con fuertes interferencias.

En esta unidad somato-psíquica hay dos vidas que se desprende de la naturaleza del hombre, la vida fisiológica y la vida psíquica que forman parte de la Biología, ciencia de la que necesita tener conocimiento la Pedagogía, e implica multiplicidad de aspectos constitutivos que no han de pasar desapercibidos en un análisis fenomenológico y estructural de ser hombre.

Físicamente, el ser hombre se encuentra, sin saber por qué, desde el momento en que viene a la vida en un lugar determinado de este Universo en situación indefensa, ya que desde que sale del seno materno para ubicarse en este mundo para ser un habitante más del Planeta Tierra hasta pasado un periodo largo de años no puede valerse por sí mismo, depende totalmente de sus padres o, en su defecto, de quien que tenga la responsabilidad de hacerse cargo de él. Ellos son los que tienen la noble misión de alimentar y cuidar, así como de instruir, educar y guiar hasta que pueda valerse por sí mismo; es decir, hasta hacer de este humano un auténtico hombre, capaz de desenvolverse por sí mismo y prolongar la vida y la memoria de sus ascendentes.

El hombre es un ser humano, y como humano tiene una “naturaleza humana”. Nos oponemos, pues, radicalmente a cuantos niegan la existencia de la misma haciendo malabares fantasmagóricos con la razón, desde el humanista “Pico della Mirandola, hasta algunos

---

<sup>418</sup> LAIN ENTRALGO, P. (1999) *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida*. Oviedo, Ed. Nobel, p. 81

conductistas, existencialistas y constructivistas sociales posmodernos, pasando por los idealistas y marxistas, pensando que el hombre es pura libertad e indeterminación, y que venimos al mundo como una hoja en blanco (tunquam tabula rasa)”<sup>419</sup>.

El hombre, reiteramos, pertenece al reino animal. La palabra animal, siguiendo la analítica que hace Mosterín en su ya citada obra, “viene de ánima (Alma). Los animales seríamos los “almados”, los que tenemos alma”, pero también tenemos cuerpo; formamos una unidad psico-somática, es decir, tenemos un alma, una espiritualidad, y un soma que, biológicamente es la totalidad de nuestra corporalidad.

“Tres son los factores que influyen en el desarrollo del educando y que en cierto modo lo condicionan.

1. Los somáticos o endógenos, es decir, aquellos que existen en su propio organismo, transmitido por la herencia.
2. Los ambientales o exógenos, que son debidos a las fuerzas o influencias del medio en que todo momento actúa sobre él.
3. La voluntad humana, o sea, la modificación que ella puede imprimir a los otros factores”<sup>420</sup>.

### 3.2. Estructura somática del hombre

Es obvio que el ser humano o humán es un ser vivo. Y éstos tienen como notas el desequilibrio termodinámico, el metabolismo, la reproducción y la evolución por selección natural. El hombre, pues, como ser vivo es un sistema físico y satisface todas las leyes de la física. El segundo principio de la termodinámica, que explica la tendencia natural de los sistemas a la desorganización y al frío, afirma que la entropía, la medida física del desorden, de un sistema aislado no tiene por menos que crecer. La tendencia de los seres vivos al desorden es universal, solo alcanza el equilibrio con la muerte<sup>421</sup>.

El hombre, a igual que cualquier otro organismo terrestre, está compuesto básicamente de los mismos átomos, tales como el oxígeno, carbono, hidrógeno, nitrógeno, calcio y fósforo.

Por otra parte, biológicamente la corporalidad del cuerpo humano tiene unas señas de identidad, que en resumen son:

- “*La molécula de ADN* (ácido desoxirribonucleico) es la portadora de toda la información genética que pasa de una generación a la siguiente, y contiene todas las

---

<sup>419</sup> MOSTORIN, J. (2006) *La naturaleza Humana*. Madrid, Espasa Calpe, p.17.

<sup>420</sup> SANCHEZ BYCHÓN, C- VALDIVIA, C (1968) *Pedagogía*. Madrid,. C.P. Poveda, p. 200

<sup>421</sup> MOSTORIN, J. Op. Cit. pp. 54-55

instrucciones necesarias para la formación de un organismo nuevo, así como para el control de todas las actividades de las células durante el tiempo de vida del organismo está presente en todos los seres vivos, desde virus y bacterias hasta plantas y animales.

En los organismos superiores el ADN es único e invariable -a lo largo de toda la vida- para cada individuo de cada especie los estudios de identificación de individuos. Salvo unas pocas excepciones (glóbulos rojos en mamíferos, por ejemplo), todas las células de un organismo vivo tienen ADN. Gracias a ello es posible extraerlo a partir de cualquier muestra biológica.

Dentro de las células, el ADN sufre un proceso de plegamiento y empaquetamiento dando lugar a los cromosomas. Los humanos poseemos 46 cromosomas: 23 procedentes de la madre y 23 aportados por el padre”<sup>422</sup>.

- “*Tanto en eucariotas como en procariotas* el DNA (ácido desoxirribonucleico) es la molécula que almacena la información genética. El RNA (ácido ribonucleico) constituye el material genético de algunos virus. Éstos son los dos tipos de ácidos nucleicos que se encuentran en los organismos. Los ácidos nucleicos, juntamente con hidratos de carbono, lípidos y proteínas, forman las cuatro clases principales de biomoléculas orgánicas que caracteriza la vida en nuestro planeta”<sup>423</sup> ... Esta característica es lo que se conoce como "huella genética", y es la base de la célula procariota, que viene a ser el átomo de la vida, el mínimo trazo de la realidad viviente, que posee todos los atributos de la vida; pues, los humanos somos algo así como una república de células compuestas por unos  $5 \times 10^{13}$ . En Esas bolsitas de agua que son las células están disueltas toda una serie de moléculas orgánicas como el ADN (el procesador de información o cerebro de las células que posee instrucciones para el funcionamiento y los ribosomas, donde las instrucciones del DNA se llevan a la práctica ensamblando proteínas; están también las moléculas las enzimas, que son proteínas que actúan como catalizadores, como la aplicación del ADN. En las células eucariotas, mayores en volumen que las procariotas, están los cromosomas<sup>424</sup>.

- *El sistema nervioso*, encargado de transmitir y procesar la información, las reacciones, la conducta<sup>425</sup>.

- *El Genoma Humano*. Dice Sydney que los seres vivos son las únicas entidades del universo que lleva dentro de sí misma como una descripción de lo que son. “Esa descripción

---

<sup>422</sup> GONZALEZ. D. SERGIO YMARTÍ. C. ¿Qué es el ADN o Ácido Desoxirribonucleico?  
[http://www.avizora.com/publicaciones/que\\_es/textos/0006\\_adn.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/que_es/textos/0006_adn.htm)

<sup>423</sup> [http://www.ua.es/fgm/divgen/genetica/consuelo/conceptos\\_basicos.htm](http://www.ua.es/fgm/divgen/genetica/consuelo/conceptos_basicos.htm)

<sup>424</sup> MOSTORIN, J.Op. Cit. p. 60

<sup>425</sup> Ib. p. 96

constituye su Genoma. El Genoma, continúa diciendo el citado autor, no sólo describe la naturaleza de su portador, sino que también proporciona las instrucciones para generarlo y para permitirle vivir, reproducirse y desplegar todas sus capacidades”<sup>426</sup>.

La respuesta de lo que es un humano está en el genoma, pues, en él residen los misterios de la vida, así como los secretos de la muerte y los trucos de la supervivencia. El Genoma se encarga de decir a cada célula lo que tiene que hacer y como lo tiene que hacer. Es, por tanto el director de la orquesta celular y la partitura de la música de la vida. Resumiendo, el genoma es la más completa Biblioteca de la Célula<sup>427</sup>.

La importancia del genoma es de tan evidente importancia que no necesita, como venimos haciendo, presentación, pues, además de todo lo dicho supone ser la definición de las capacidades específicas del ser humano, como su racionalidad y su capacidad hablar.

“La naturaleza humana, no es una entelequia metafísica. La naturaleza humana está inscrita en el genoma humano. En definitiva, la totalidad de nuestras características ancladas en el genoma humano constituyen la naturaleza humana”<sup>428</sup>. Pero, ¿qué es realmente el genoma humano? “El genoma de un individuo es el conjunto del material genético (del DNA) de los cromosomas de ese individuo, repetido millones de millones de veces en el núcleo de todas sus células”<sup>429</sup>.

“Cada individuo humano tiene su propia naturaleza humana. El genoma humano es idéntico en todos nosotros en un porcentaje de 999 por mil. El 1 por 1000 de diferencia genética es lo que nos distingue a unos de otros, los que hace que seamos calvos, listos o tontos, que tengamos ojos castaños o azules, que cantemos tan bien como Plácido Domingo o tan mal como yo”<sup>430</sup>. Digamos, pues, que en ese 1 por 1000 de diferencia genética está, junto con el mismo contexto del individuo está la raíz del pluralismo entre los humanos, raíz en definitiva de la sociedad que constituye el hombre.

“De todos modos, no hay que confundir la naturaleza individual con el individuo mismo. El individuo individual es el fenotipo concreto, resultante tanto de su naturaleza individual, inscrita en su genoma, como de su desarrollo embrionario, de su educación, de su cultura, de sus interacciones sociales, de las enfermedades y experiencias que ha tenido y, en

---

<sup>426</sup> Ib. p.133

<sup>427</sup> Ib. p. 13

<sup>428</sup> Ib. p. 134

<sup>429</sup> Ib.p.134

<sup>430</sup> Ib.p.135

definitiva, de la historia completa de su vida. Lo que somos en un momento dado no sólo depende de nuestra naturaleza, sino de nuestra biografía hasta el momento”<sup>431</sup>.

Laín Entralgo, después de disentir con algunos pensadores que “sostienen que el hombre no tiene naturaleza, de forma implícita (Nietzsche) o explícita (Dilthey) y con mayor rotundidad y contundencia lo hace Ortega Y Gasset: “El hombre no tiene naturaleza...en vez de naturaleza tiene historia, que es lo que no tiene ninguna otra criatura...En ellos estriba su miseria y su esplendor”<sup>432</sup>, defiende con rotundidad que: “El hombre tiene una naturaleza esencialmente histórica. Es por naturaleza un animal histórico”<sup>433</sup>.

- *Sistema endocrino u hormonal* “es un conjunto de órganos y tejidos del organismo que liberan un tipo de sustancias llamadas hormonas y está constituido además de estas, por células especializadas y glándulas endocrinas. Actúa como una red de comunicación celular que responde a los estímulos liberando hormonas y es el encargado de diversas funciones metabólicas del organismo”<sup>434</sup>.

-*El cerebro*, que “es la sede de nuestras ideas y emociones, de nuestros temores y esperanzas, del gozo y el sufrimiento, del lenguaje y la personalidad. Si en algún órgano se manifiesta nuestra naturaleza humana en todo su esplendor, es sin duda en nuestro voluminoso cerebro”<sup>435</sup> “El alma está en el cerebro”, es el título de una obra de Eduardo Punset. Y en ella, hace una radiografía del citado cerebro que considera una máquina de pensar. Cerebro y alma son, pues, conceptos inseparables.

El cerebro, ese gran desconocido, es el centro motor del funcionamiento de la mente humana. “Entenderemos mejor el funcionamiento de nuestro cerebro es una asignatura pendiente en el camino hacia la comprensión de la naturaleza humana. El primer paso para entender el cerebro es conocer bien las neuronas, las células de la que está hecha... Cajal concibió el cerebro correctamente como una colonia de neuronas individuales”<sup>436</sup>.

### 2.3. Estructura psicológica del hombre

El primer aspecto constitutivo de esa dimensión psicológica del hombre es, según la unidad psicosomática que lo configura como individualidad humana, el alma, es lo más relevante, cuya sede está, como ya hemos dicho, en el cerebro.

---

<sup>431</sup> Ib. p.135

<sup>432</sup> LAÍN ENTREALGO, P. Op. Cit. p. 143

<sup>433</sup> Ib. p. 143

<sup>434</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema\\_endocrino](http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_endocrino) (descargado el día 1-11-08)

<sup>435</sup> MOSATORIN, J. Op. Cit. p.161

<sup>436</sup> Ib. pp. 180-181

Pero ¿qué es el alma, que a la vez que es el más común denominador del hombre, como es el mismo cerebro que le sirve de sede, es tan desconocida?

Se dice, que el alma es el aliento o la respiración del ser humano, el suplo espiritual de su vida. “ La palabra acuñada por las lenguas indoeuropeas para designar el alma implica desde el principio la metáfora del aliento o la respiración ...En griego, alma se llama *psykhé*, que originalmente significa soplo o aliento, y que procede del verbo *psico* ( soplar, exhalar, respira). En latín el alma se llama *ánima*, que inicialmente significaba aire, soplo, viento, aliento o respiración, y procede del verbo *animare* (soplar, dar aire)<sup>437</sup>. El alma es su principio vital, aunque las operaciones del hombre, no son solamente sensibles, sino intelectuales y voluntarias, estando la misma conciencia intelectual comprometida en la misma sensación. El alma humana, “es el principio primero de la vida y de sus manifestaciones en el hombre. Entre estas manifestaciones se halla el movimiento y el conocimiento, tanto sensitivo como intelectual. Como el primer principio de un de la actividad es también el principio activo del ser, el alma es la forma substancial que, junto con el elemento material y pasivo (cuerpo) constituye el ser substancial del hombre”<sup>438</sup> Esta forma substancial que es la naturaleza del alma, no nos lleva a afirmar que es un cuerpo completo que se contradistingue del cuerpo como si fueran realidades independientes y relacionadas entre sí; lo que existe realmente en el hombre es la unidad de cuerpo y alma inseparables entre sí. Dentro de esa unidad psico-somática nos encontramos con un conjunto de órganos que configuran el soma, es decir, la masa corporal, que hacen posible el perfecto funcionamiento del cuerpo; y dentro del cuerpo hay un cerebro que viene a ser la sede del alma, dimensión espiritual de la que emanan la sensación, las facultades cognitivas como su propia autopercepción, su esencia (autoconciencia), su existencia, el pensar, la percepción, la imaginación, la memoria e inteligencia, la voluntad, la vida afectiva, el entendimiento y la razón, la libertad, los sentimientos inferiores (emociones y pasiones) y superiores: intelectuales, estéticos, morales y religiosos, egocéntricos, altruistas, etc. Su racionalidad e inteligencia y su lenguaje “convierten al hombre en el único ser, dotado de materia que sabe y sabe que sabe, de forma que conocimiento es capaz de conocerse, y ser al mismo tiempo sujeto y objeto de conocimiento”<sup>439</sup>.

El hombre, pues, es un ser singular que anida en lo más adentro de su mismidad personal el ansia de la inmortalidad, siente, desea y quiere ser social; en dicho nido, anida la

---

<sup>437</sup> Ib.p.161

<sup>438</sup> DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA (1970) Madrid, Labor, voz alma, Tomo A-F, p. 37

<sup>439</sup> GUERRA, M. Op. Cit. p.25

palabra que lo hace ser abierto a través de la comunicación con los demás; anida la capacidad de reír y llorar, de preocuparse y gozar; es un ser capaz de cultura y de abstracción; en su nido reside la aptitud del arte para crearlo y contemplarlo. En esa unidad pisco- somática, que hemos visto que es el ser humano, se da, entre otras muchas facultades anterior mente reseñadas, la voluntad que tiende a construir la morada digna del ser humano como corresponde a un ser abierto a los demás como una identificación inconfundible de su ser humano que es. En él reside, pues, el anhelo y el esfuerzo como revulsivos por construir una morada social donde quepan todos los demás, sin ningún tipo de discriminación, y en la que la convivencia la referencia paradigmática de sociedad plural.

### CAPITULO III

#### **EL SER HUMANO, RAÍZ DEL PLURALISMO SOCIAL (PRINCIPIO ANTROPOLÓGICO).**

##### **1. El hombre: análisis de sus ambivalencias, actividad y afán de orientarse**

##### **1.1. El hombre y sus cambios en natura humana**

Lersch, dice, que el “hombre es, sobre todo y antes que nada, un ser viviente”<sup>440</sup>, y que “lo que llamamos vida es, por consiguiente una totalidad que desborda e incluye lo anímico. Por esto lo anímico no puede comprenderse suficientemente si no lo vemos sumergiéndose del fondo vital y en su relación con este”<sup>441</sup>, fondo vital que entiende dicho autor como el “conjunto de los estados y los procesos orgánicos que tiene lugar en nuestro cuerpo. No es, pues, una realidad psíquica sino - considerada ópticamente - una realidad pre-psíquica, antecesora de la vivencia”<sup>442</sup>.

El fondo vital es condición para la vida psíquica, lo que no significa que lo anímico sea producto del fondo vital corporal, pues, “la experiencia enseña que en ningún modo existe tal dependencia unilateral, sino que, recíprocamente- si pensamos según las categorías de causa y efecto- existe también una acción de lo anímico sobre lo corporal”<sup>443</sup>. De ello, no hemos de inferir que se trata de “dos esferas independientes y separadas, sino que representan una totalidad integradora con polos coexistentes”. Cuerpo-alma forman una unidad global con acciones e influencias recíprocas, ambas esferas se necesitan para el cumplimiento de sus respectivas funciones. Queremos dejar claro que en dicha totalidad integradora que forman la unidad cuerpo- alma no hay una esfera más real que la otra, sino que ambas son la realidad de la vida de que goza el ser viviente que es el ser hombre. “Sería craso materialismo- continúa diciendo Lersch- el aceptar que lo verdaderamente real es el acontecer corporal fisiológico y la vida psíquica solamente su reflejo. Pero esta concepción queda excluida por la *teoría de las capas*; pues esta sostiene que lo anímico descansa sobre lo orgánico corporal sin quedar por ello despojado de su autonomía y de su significado propio”<sup>444</sup>.

Por encima del fondo vital, reiteramos que por tal entiende Lersch el “conjunto de los estados y los procesos orgánicos que tiene lugar en nuestro cuerpo” está el fondo endotémico,

---

<sup>440</sup> LERSCH, PHILIPP (1971) *Estructura de la personalidad*. Barcelona, Sentia, P.2

<sup>441</sup> Ib. p. 2

<sup>442</sup> Ib.p. 84

<sup>443</sup> Ib. p.88

<sup>444</sup> Ib. p.91



que no es otra cosa, según el citado autor, que la esfera constituida por el conjunto de procesos y estados anímicos que el hombre conoce por introspección entrando en la esfera de las vivencias endotémica, de los estados de ánimo y de los sentimientos, de las emociones y de los sentimientos afectivos, de los instintos y de las tendencias”<sup>445</sup>.

Esa unidad fondo vital endotémica o somato psíquica no constituye un ser de estado anímico permanente en el que se den emociones únicas y estables. Muy al contrario, por muy estable que sea su personalidad, siempre anida en lo más recodito de su ser una tendencia ambivalente, es decir, se dan en él determinados altibajos anímicos, transitoriedad en sus emociones o sentimientos. No es, pues, ajeno al peso e influencia de los aspectos configurativo de su propio contexto interno y externo. Y esa realidad influye significativamente en sus percepciones o en su juicio sobre las cosas, siendo esta la razón o motivo por la que siempre ve las cosas desde determinada perspectiva, que es tanto como decir que capta e interpreta las cosas desde las circunstancias que configuran su contexto vital incidente sobre él.

Reafirmación de lo dicho son las siguientes palabras de Lersch. “Lo que acontece en nosotros- emergiendo de la profundidad de nuestro interior- como el curso cambiante de nuestros sentimientos y estado de ánimo, de nuestras emociones y pasiones; lo que se manifiesta como el ímpetu de pulsiones y tendencias, el transcurso de nuestras acciones y resoluciones, el juego de nuestras representaciones y pensamientos, con los cuales podemos abarcar la inmensidad del espacio y el tiempo; todo esto, es el escenario en donde se desarrolla y colma, desde el nacimiento hasta la muerte, nuestra existencia proyectada hacia el mundo”<sup>446</sup>.

En esa relación somato-psíquica está el origen de los cambios, y a veces de su ambivalencia, del ser humano: “niños que antes de una enfermedad eran tranquilos, dóciles, modestos, trabajadores y amables, se convirtieron después del proceso patológico agudo, intranquilos, inestables, impertinentes, perturbadores, irascibles y agresivos, perezosos para el trabajo e indisciplinados”<sup>447</sup>.

Multiplicidad de circunstancias generan en el hombre cambios, a veces inconcebibles para el común de los mortales, que lo llevan a situaciones de amor o desamor u odio, de la ternura a la dureza, de la alegría a la tristeza, de la nostalgia la melancolía, de pasión o de indiferencia, de actitudes comprensivas a incomprensivas, de la tolerancia a la intolerancia, de

---

<sup>445</sup> Ib. p.97

<sup>446</sup> Ib. p. 85

<sup>447</sup> Ib. Op. Cit. p. 85

la amabilidad a la descortesía, de la seguridad a la inseguridad, de la religiosidad a la indiferencia religiosa, de la gana, encanto y afán por las cosas a la desgana y al desencanto por las mismas, de ser un ser esperanzado a no serlo, de creer en sí mismo a no creer absolutamente nada en él, de ser puro optimismo a ser auténtico pesimismo, etc.

A veces, en situaciones confusas y laberínticas, vive en estados ambivalentes; es decir, estados de ánimo más o menos transitorios, un tanto conflictivos en lo que coexisten emociones o sentimientos opuestos cuya elección lo lleva a la conflictividad en la medida que no tiene clara la elección. Se siente confuso, no sabe que decidir, la situación laberíntica se adueña de él, y se siente nada, menos que nada. No deja de ser, pues, él mismo un conflicto que transpira allá donde está en cuanto dice y hace.

El hombre, por tanto, necesita, además de un buen sistema de salud, de un medio ambiente saludable, de los resortes de la educación para lograr una personalidad más consolidadamente estable, más segura de sí, cimentada en sólidos y nobles sentimiento, en valores insignes y loables, que desde su apertura al mundo comunique, con el don de su palabra, que vivimos en un mundo abierto que demanda comprensión y una fuerte solidaridad entre los hombres para que entre ellos no existan fronteras psicológicas, y abra las ventanas para que, una vez salido el aire viciado y enrarecido que contenga el mundo cerrado en que ha estado, entre el aire limpio de la *verdad*, la *belleza* y la *bondad*; valores identificadores de seres humanos en los que florece el entendimiento, la comprensión y el amor entre los mismos.

Conclusión, el hombre como ser vital, es una realidad prepsíquica-fondo vital o cuerpo- y una realidad psíquica; ambas realidades forman una totalidad integradora coexistente, cuya unidad global conlleva acciones e influencias recíprocas, que no constituye un ser de estado anímico permanente, sino que, por el contrario, está expuesto a altibajos anímicos, debido a las influencias de factores internos y externos, que inciden inevitablemente sobre sus percepciones y juicios sobre las cosas, como consecuencias de que ve las cosas desde diferentes perspectivas.

## **1.2. Análisis de la actividad, según natura humana**

Dice, Walter Brugger, en su Diccionario de Filosofía, que “en una u otra forma encontramos la acción o actividad en todo ente observado por nosotros. A primea vista, la esencia de la acción parece consistir en algo que es producido, elevado al ser”.

Ciertamente, así pensamos nosotros que es. Y es la razón por la que afirmamos que el hombre, por naturaleza, es un ser activo, es pura actividad y pura autoenergía; en su misma naturaleza, pues, lleva la acción o la facultad de obrar como respuesta al ambiente, como medio de comunicarse con el mundo adoptando su propio comportamiento; comportamiento que supone ser el diálogo con el que da sus respuestas a los estímulos ambientales, respuestas dictadas por propia actividad que está al servicio de su autodesarrollo y autoconservación. De ahí que su descanso no resida en dejar de ser activo, eso no es posible, sino en un cambio de actividad.

Dejar de ser activo es una actitud incongruente con la esencia de su ser, supone una renuncia a su esencia, lo que conlleva a la estricta anulación de ser hombre, diría más, supone renunciar a ser persona, lo que da lugar a seres humanos autoengañados, inestables e infelices.

Pero ¿Qué es la actividad o acción?

Sencillamente es la posibilidad de hacer; y hacer es producir algo, darle el primer ser. Así, pues, el hombre es un hacedor o productor de otros entes, de otros seres. Su misión es insigne y bella.

Brugger, en su ya citado Diccionario de Filosofía (1969) nos dice que “dos son los tipos de acción. El primero es acción transeúnte (que pasa al otro lado) *exterior* (lat.: *actio*) por la cual el agente obra sobre otro ente (el artista desbasta el mármol para convertirlo en estatua). El segundo es la acción inmanente (que queda dentro) o *interna* (lat.: *operatio*) por la cual el agente se despliega a sí mismo (v.gr., el crecimiento de la planta)”.

Ambos tipos de acción los ejecuta el hombre, pues, por una parte, como ya hemos dicho, con su acción transeúnte elabora entes; por otra, a través de la acción inmanente crece, en su edad de crecimiento, físicamente y psicológicamente, durante toda su vida. El hombre, pues, no deja de crecer interiormente a lo largo de su vida.

Como Conclusión y consecuencias, nos encontramos con que el hombre en razón a su misma naturaleza, es un ser activo, pura actividad, pura acción - transeúnte e inmanente-autoenergía al servicio de su desarrollo y autoconservación. Es un hacedor. Y esta peculiaridad inscrita en su misma naturaleza, debe tener como consecuencia el cauce de esa acción, a través de una educación de calidad y una adecuada orientación, para el logro de su pleno desarrollo como persona que le capacite para ser feliz y el desempeño de sus funciones familiares, profesionales y sociales.

### 1.3. Análisis de su afán intrínseco de orientarse

Qué acertado está Ortega Y Gasset, cuando repasando un ejemplar de las obras completas de Cicerón se encuentra con que en el primero lee: “A veces, en medio de las batallas, se han oído voces de fauno”. Esta frase, le predispone al citado filósofo agudizar el oído para intentar oír algunas de las voces de fauno “que mugen imposible, importante, lo decisivo.

Se trata, pues, - continúa diciendo- de lo esencial; se trata de que el hombre se ha perdido una vez más en el mundo. Porque no es una causalidad: el hombre se ha perdido ya muchas veces. Más aún, más aún, es esencial al hombre perderse, perderse en la selva del existir. ¡Es su trágico destino y es su ilustre privilegio!” (Ortega Y Gasset. O. C. T XXII. 1983. p. 150).

Si por naturaleza humana, naturaleza que existiera en el hombre Ortega, el hombre tiende a perderse; también, pues, fin intrínseco de su naturaleza lleva en sí su afán expreso de estar orientado, de saber dónde está y a dónde va para saber a qué atenerse; necesita, pues, conocer el sentido de su vida. ”Sentido de la vida que difiere de un hombre a otro, de una hora a otra hora. Así pues, lo que importa no es el sentido de la vida en términos generales. Sino el significado concreto de cada individuo en un momento dado”<sup>448</sup>.

En eso está su equilibrio psicofísico, en resumen, su salud. Cuando el hombre pierde el sentido de su vida, no sabe, pues, a que atenerse, pierde el horizonte de su marcha, de su andar, y la consecuencia de ello es el drama de la depresión, y a partir de ahí no hace camino, se queda sentado en el mojón, solicitando a gritos su peculiar mojón psicológico para reanudar su andadura y poder elaborar ese camino que le lleve al hato en el que los barruntos del ganado que permanece allí con su pastor, le despeje sus obscuridades de una vez por todas.

En el mismo afán de estar orientado, reside la noble disposición a ser receptivo a la información orientadora que le viene de fuera, pues, siguiendo la sabia aportación de Gordon<sup>449</sup>, recogemos sus interesantes ideas acerca de lo que debe aprender un estudiante para estar orientado como persona:

\* Necesita a aprender a tomar sabias decisiones concernientes a su futuro para comprenderse a sí mismo, y pueda desarrollarse hasta su propio máximo.

\* Para sentirse en su determinada situación contextual completamente aceptado, y sea conocedor de sus potencialidades, y acepte sus limitaciones sin temor y pueda desarrolla una

---

<sup>448</sup> VIKTOR E. FRANKL (1991) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder, p. 107

<sup>449</sup> GORDON. IRA J. (1969). *E L MAESTRO y su función orientadora*. Mexico, Hispano Americana, pp.3-4

pintura realista de sí mismo y del mundo que le rodea. Lo que demanda que en el clima total del centro escolar el alumno se tiene que sentir cómodo, a gusto y aceptado.

\* Vivir gratas y satisfactorias experiencias grupales en el que aprenda el cumplimiento de los papeles de liderato con éxito y de la filiación en el que el grupo sea capaz de establecer metas y resolver problemas de las relaciones interpersonales.

\* Aprender su individualidad personal en su relación con los demás. Cada cual debe aprender el valor de los demás sin menos valorarse así mismo.

Conclusión, el hombre en la medida que por naturaleza tiende a perderse, tiende también a querer orientarse; demanda que la educación tiene que ofrecer para que orientado sea receptivo a cuantas encomiendas educativas se encuentre en su centro educativo con miras, reiteramos, al logro de su pleno desarrollo como persona que le capacite para ser feliz y el desempeño de sus funciones familiares, profesionales y sociales con horizontes y amplitud de miras.

## **2. Análisis de la percepción como raíz del pluralismo interindividual**

### **2.1. La percepción como comunicación del hombre en su mundo**

No es nuestro propósito hacer un estudio exhaustivo de la percepción, sino hacernos cargo de ella de manera concisa, mediante un riguroso análisis, por la importancia que tiene en la comunicación del hombre con el mundo en su diversidad en cuanto raíz del pluralismo existencial de este mundo, y de esta sociedad plural de la que él forma parte como individuo constitutivo de la misma.

Empecemos, primeramente, explicando el significado del término mundo. Mundo, filosóficamente, y en contraposición a Dios, es el conjunto de la realidad extradivina; desde una visión científico- natural es la totalidad de lo visible: el universo, el cosmos; otras veces el concepto mundo lo referimos a una parte del universo, significando el planeta que habitamos, la totalidad de los hombres que vivimos en dicho planeta, la sociedad humana; otras veces dicho término adquiere un sentido relativo a un sujeto como puede ser el hombre, en ese caso se refiere a cuanto constituye el contenido de su experiencia en el seno de su espacio vital concreto. “Integran su “mundo” los objetos y seres que lo pueblan, con los cuales entra en comunicación y hacia los que su vivir se haya proyectado”<sup>450</sup>.

La unidad del Mundo, fundamentada la misma en sus relaciones esenciales a Dios en cuanto causa primera y fin último no es incompatible con el pluralismo de los seres y la

---

<sup>450</sup> LERSCH, PHILIPP, Op. Cta. 313

pluralidad de los mundos. El Mundo es uno, a la vez que múltiple; en este Mundo hay multiplicidad de mundos. Y en uno de los mundos de este mundo vive cada hombre percibiéndolo y aprehendiéndolo sensorial e intelectivamente a su manera, desde la perspectiva de su propia peculiaridad personal y contextual, comunicándose con su múltiple lenguaje perceptivo de que siempre dispone.

Así tiene la percepción de la posición del cuerpo en el espacio y de cada miembro en relación con el tronco; percepción de movimientos visual de tipo espacial relacionada con la dirección y velocidad; percepción del sonido del que está alerta mediante oído; percepción en profundidad, mediante visión espacial; percepción extrasensorial, encargada de las comunicaciones telepáticas, clarividencias, telestesia y otros fenómenos mentales, percepción interior, que mediante introspección sabe como está su interior; percepción visual de movimientos, cuyos rayos luminosos originados del objeto en movimiento se proyectan sucesivamente en diferentes puntos. Sin embargo, cuando es el sujeto perceptor el que se mueve no tiene la sensación de percibir objetos en movimiento, pese a que también varía el lugar de incidencia de los rayos visuales en la retina; percepción visual del espacio, determinada para explicar la percepción visual de las cosas en tres dimensiones; percepciones extensivas, que son las sensaciones sensoriales extendidas en el espacio y el tiempo, a diferencia de la intensivas; perceptibles, que son las que puede captarse por la vista, el oído, el tacto, el olfato, etc en oposición a lo que no se puede<sup>451</sup>.

## **2.2. ¿Qué es la percepción?**

Percepción es esa experiencia que constituye el espacio vital de cada hombre en particular que integra su mundo, a modo de su propia circunstancia, constituido por ese cielo, por esa tierra con sus campos y cultivos, praderas, bosques y árboles, por esos animales y cuantas cosas ha hecho el hombre como instrumentos para su uso, por ese mobiliario, por esas ciudades, aldeas, islas, moradas, seres culturales, por esas creaciones artísticas y científicas que ineludiblemente se presenta sensorialmente, a través de su sistema nervioso, a su conciencia demandando una respuesta cognitiva que sea lo más objetiva posible al ser real de las cosas de este mundo en el que vive el hombre siempre como sujeto perceptivo frente al objeto percibido.

---

<sup>451</sup> DORSCH. F. (1976) *Diccionario de Psicología*. Barcelona, Herder

La percepción es esa función psíquica que le permite al hombre, mediante los sentidos y a través del sistema nervioso, captar, elaborar e interpretar cuanto le viene de su entorno en forma de objeto.

Allpor, después de explicitar que la percepción tiene cierta relación con la conciencia que tenemos de los objetos y de las circunstancias que nos rodean, la define como la “manera de presentarse las cosas a nuestra vista o el modo que tienen de impresionar el oído, el tacto, el gusto o el olfato. Pero la percepción implica también, hasta cierto punto, una aprehensión inteligente, un significado o un reconocimiento”<sup>452</sup>.

Es la “conducta psicológica compleja, mediante la cual el individuo organiza sus sensaciones y toma conocimiento de lo real”<sup>453</sup>.

Ferrater Mora (Diccionario de Filosofía abreviado) dice que el término percepción hace referencia primariamente a una aprehensión, y que cuando esta alude a realidades mentales se habla de aprehensión de nociones. La percepción es, pues, algo equidistante entre sensación e intuición. De ahí que se hay definido la percepción como la “aprehensión directa de una situación objetiva”.

El hombre, en tanto unidad psicosomática, es un verdadero complejo de potencialidades o facultades físico-psíquicas, y por lo mismo el hombre en sus operaciones, sean las que sean, no actúa aisladamente con un sólo factor, potencia o facultad, sino con la multiplicidad de de todas sus potencialidades o facultades. Tampoco dichas operaciones son exclusivamente sensibles, sino intelectuales y voluntarias, y en la misma sensación está comprometida la conciencia intelectual<sup>454</sup>. Cuando hablamos, pues, de percepción, tenemos que tener claro que “no es posible considerar las sensaciones aisladas y tampoco su “suma” constituye la percepción; llamamos percepción al conocimiento de un objeto sensible; se aprende intuitivamente un todo (este libro, esa mesa) y tal objeto está presente inmediatamente en medio de las sensaciones (materia de la percepción), y la percepción como tal es, pues, el acto del espíritu por el cual toma conciencia de la presencia directa de un objeto sensible. Siempre se trata de un todo percibido intuitivamente como realidad exterior y objetiva y percibida en cuanto realidad, como han demostrado los creadores de la psicología de la “forma” o Gestalt (Ehrensfels, Meinong, Koffka, Gguillaume)”<sup>455</sup>.

---

<sup>452</sup> ALLPORT, F.H. (1965) *El problema de la percepción*. Buenos Aires, nv, p. 7

<sup>453</sup> DORSCH, F. (1976) *Diccionario de psicología*. Barcelona, Plaza Janés

<sup>454</sup> CATURELLI, A. Op. Cit. p. 83

<sup>455</sup> Ib. 89

### 2.3. La percepción es lo que es, y el hombre responde según es

Después de todo lo dicho, me surge un interrogante, que no es otro que este: ¿Vemos las cosas que se nos presentan como son o las vemos distintas a como son realmente? Nuestra respuesta, de acuerdo con lo que piensa al respecto Allport (Problemas de la percepción) es que las cosas pueden verse, y se ve de manera distinta a como son. ¿Y por qué? Pues, sencillamente, porque los factores implicados en la misma percepción no son idénticos en cada uno de los sujetos perceptores. Así, pues, cada perceptor tiene generalmente los mismos sentidos que el resto de los humanos, pero en diferente estado, cada perceptor tiene su propia singularidad psicológica: intelectual, afectiva, emocional y volitiva; cada perceptor tiene dentro del mundo en que vive su propio contexto personal; cada perceptor, pues, vive a través del tiempo en sus propias circunstancias y experiencias, y desde ellas y con ellas se proyecta con perspectivas diferentes, y desde posiciones diferentes.

Cada perceptor, se proyecta al objeto con su subjetividad, su manera de ser y de pensar, sus experiencias, sus intereses, su cultura. Así, pues, “la percepción es una relación de sujeto a objeto: este tiene sus características propias. Pero yo lo percibo con mi subjetividad; en mi manera de aprehenderlo, se proyecta mi manera de ser, mi manera de pensar, modelada por mis experiencias anteriores y por el medio socio-cultural al que pertenezco, y mis intereses inmediatos”<sup>456</sup>.

“Toda percepción es, pues, una interpretación que implica toda la personalidad. Más que un simple fenómeno sensorial, es una conducta psicológica compleja que corresponde (importancia de la memoria y de los aprendizajes) a un cuadro de referencia particular, elaborado a base de nuestra experiencia personal y social”<sup>457</sup>.

La percepción, metafísicamente hablando, es la que es, pero el hombre responde a las cosas que ella le presenta según cree que es. Esto quiere decir que “no percibimos los “objetos” (es decir, las cosas, los acontecimientos, los otros y nosotros mismos) como son, sino como creemos que son; el presente, referido a nuestra presencia personal, es percibido a través del pasado. Esto explica que un objeto determinado no tenga nunca la misma significación exacta para dos individuos, cada uno de los cuales tiene su sistema de referencia particular...Nuestros criterios no son inmutables, sino que se modifican con el tiempo y con la experiencia; pero nuestra mente se muestra a veces rebelde a admitir ciertas realidades que no son aceptadas por la mayoría de los otros hombres... La mayoría de nuestros

---

<sup>456</sup> DORSCH, F. (1976) *Diccionario de psicología*. . Barcelona, Plaza Janés

<sup>457</sup> Ib.



malentendidos provienen del hecho de que nuestras percepciones son diferentes, pues, los sistemas de referencia de los hombres no son idénticos”<sup>458</sup>.

Finalmente, queremos terminar con la percepción como raíz del pluralismo interhumano, citando una narración oriental que no parece eminentemente relevante e ilustrativa: “un rey mostró un elefante a varios ciegos, pero a ninguno permitió palparlo por entero. Les dijo sólo que se trataba de un elefante. A continuación lo reunió a todos y les preguntó: “¿Qué es un elefante?” Un elefante es como un caldero, como un abanico, como una reja de arado, como un poste, como una escoba... Tales fueron sus contestaciones, según hubieran examinado la cabeza, la oreja, el colmillo, la pata o el rabo con su extremo peludo. Cada uno, además de exponer, se empeñaban en imponer su impresión en medio del griterío ¡un elefante no es así, así es un elefante! y acabaron a golpes. La narración concluye: “Muchos pierden el tiempo en disputas entre sí, incurriendo en la contradicción de las personas que sólo ven una parte, no toda la realidad no toda la verdad”<sup>459</sup>.

¿Por qué no hay convergencia acerca de qué es un elefante?

Es verdad que todos coinciden en ser ciegos, su sentido a usar predominantemente fue el tacto, además del resto de los sentidos, así como su singular psiquismo influenciado por el contexto en que cada uno vivía que también se encargó de repercutir en su percepción particular de cada uno de ellos. Pero, hay algo evidente, y es que ninguno palpó por entero al elefante, cada uno palpó una parte, un aspecto, sin la debida perspectiva y sin la necesaria profundización.

La percepción es compleja en cuanto a los muchos factores que intervienen, y ninguno de ellos son idénticos en cada uno de los receptores, y eso es ya raíz suficiente de pluralismo entre los hombres. Pero además, los puntos de vista, la perspectiva desde que se percibe no es la misma, ni los aspectos a percibir son los mismos, ni la profundización y el rigor es igual.

### **3. Reflexiones en torno al “carácter histórico de la vida humana” como raíz del pluralismo**

#### **3.1. Un paseo reflexivo por la historia**

Antes de iniciar nuestra andadura por la historia, con el objetivo de ver el “carácter histórico de la vida humana”, vamos a exponer, concisamente, la evolución del concepto de

---

<sup>458</sup> Ib.

<sup>459</sup> GUERRA, M. Op. Cit. p. 23

historia desde la antigüedad hasta nuestros días. Así, pues, para los griegos historia era el relato de la guerras y la vida de los príncipes, concepto del historiador Herodoto; para los romanos, según Tito Livio, era el medio de glorificar Roma; en tanto que en la Edad Media, los historiadores parte de la consideración de que el mundo terreno es solo un tránsito hacia otro mundo eterno, es un medio de glorificar a Dios (visión histórica de San Agustín); por el contrario, en el Renacimiento, siguiendo a Guicciardini, endiosando al hombre, concibe la historia como el medio de glorificar al hombre; en la Edad Moderna, sin embargo, a partir del siglo XVIII, el campo histórico se amplía, por lo que la historia no solo estudia las guerras sino las formas de la cultura, es decir, los modos de pensar y vivir de las gentes.

Hoy, se concibe la historia como la ciencia del estudio de los hechos del pasado desde la aparición del hombre hasta nuestros días. Particularmente, pienso que hemos de entender por historia la ciencia que se ocupa de estudiar los hechos históricos desde que tiene lugar la aparición del hombre hasta nuestros días para comprender el presente y enfocar el futuro con visión de progreso.

El sujeto, pues, de la historia es el hombre, aunque en ella figuren los más representativos. Y el objeto, los hechos históricos, entendiendo por hechos históricos los que tienen la condición de ser verdaderos e importantes. Digamos, en resumen, que el hombre, a la vez que hace la historia vive la historia haciéndose historia; es un ser inmerso en la historia y en su historia.

El hombre es un ser portador de una vida que un día le fue dada, no para deshacerla, sino para hacerla permanentemente sin intermisión alguna desde su propia circunstancia, es decir, desde la influencia de todo lo que está en su entorno, a su alrededor, desde su cuerpo hasta las nebulosas más remota, desde sus disposiciones y vivencias psíquicas hasta el mundo histórico y social que le rodea, desde su pasado personal hasta la prehistoria, desde sus ideas hasta las culturas todas en su integridad<sup>460</sup>.

Pero esa vida se la hace en un tiempo y en un lugar; tiempo y lugar que son dos realidades que vienen a ser un constitutivo real de la misma historia en que está inserto el hombre, pues, “sólo el hombre hace, vive la historia. Ya sea en forma copulativa o insertiva - El hombre y la historia o el hombre en la historia -”<sup>461</sup> Pues, la vida, según Ortega en su raciovitalismo, no comprende sólo la vida vegetativa y sensitiva, sino que también enlaza con la historia que tiene el hombre. De ahí que su realidad radical sea también lo que le han

---

<sup>460</sup> MARIAS. J. Op. Cit. p. 53

<sup>461</sup> MATE LIRA, A; ORTEGA GINÉS, J. (1974) *Hacia una Interpretación cristiana de la Historia*. Barcelona, Herder, p.41

transmitido cuantos le han precedido. Todo hombre, pues, es un depósito de ideas y creencias transmitidas por cuantos le han precedido. Por tanto, no parte de cero, sino que se halla con el legado de sus antecesores. Y precisamente, por esta convicción, nos dice Chamizo Domínguez, es por la que Ortega define al hombre como “heredero”<sup>462</sup>.

“Hemos heredado todos aquellos esfuerzos en forma de creencias que son el capital sobre el que vivimos. La grande y, a la vez, elementalísima averiguación que va hacer el Occidente en los próximos años, cuando acabe de liquidar la borrachera de insensatez que agarró en el siglo XVIII, es que el hombre es, por encima de todo, heredero. Y esto y no otra cosa es lo que le diferencia radicalmente del animal. Pero tener conciencia de que se es heredero, es tener conciencia histórica”<sup>463</sup>.

Para Ortega, no le es posible al hombre vivir una vida nueva solamente con las luces de la razón, como piensan los ilustrados defendiendo el mito del robinsonismo; necesita, además, contar con la historia, concebida como esa conciencia reflexiva de cuanto ha heredado de sus antepasados, y de lo que parte para hacer su vida, su realidad radical. Herencia que no es solo creencias positivas, sino también recibe errores y aciertos, que le serán provechosos si los concibe como tales errores y como tales aciertos.

A fuerza de errar se va acotando el área del posible acierto. De aquí la importancia de conservar los errores, y esto es la historia. En la existencia individual lo llamamos “experiencia de la vida” y tiene el inconveniente de que es poco aprovechable porque el mismo sujeto tiene que errar primero, para acertar luego, y el luego es, a veces, ya demasiado tarde. Pero en la historia fue un tiempo pasado quien erró y nuestro tiempo quien puede aprovechar la experiencia<sup>464</sup>.

A la luz del citado texto, es evidente, que para el filósofo a esa realidad radical que la histórica nos transmite hay aciertos y errores que el hombre, con conciencia histórica, ha de tener en cuenta en no en no repetir los errores en su quehacer cotidiano para que su acción sea exitosa, y su futuro sea próspero.

Para Ortega, “el hombre es una entidad infinitamente plástica de la que se puede hacer lo que se quiera. Precisamente porque ella no es de suyo nada, sino mero potencia para ser “como usted quiera”<sup>465</sup>.

---

<sup>462</sup> CHAMIZO DOMÍNGEZ, P. J. (1985) *Ortega y la Cultura Española*. Madrid, Cíncel, p.127.

<sup>463</sup> ORTEGA Y GASSET.J (1946- 1983) *Obras completas*. Volumen. V. Madrid, Revista de Occidente, p. 400

<sup>464</sup> Ib. p. 405

<sup>465</sup> ORTEGA Y GASSET. Op. Cit. Volumen VI. p. 34

Toda sociedad, y en el hombre en ella sabe que el pasado pesa y explica su presente y fecunda constantemente su futuro. “La historia, pues, es una fuerza vital que sacude constantemente a los hombres en sociedad...la historia se presenta como un espíritu viviente, y espíritu de los hombres, de los pueblos, de las razas...hombre e historia son dos realidades que en definitiva confluyen”<sup>466</sup>.

El ser humano lleva en lo más adentro de sí el anhelo de su propia perfección, de su propio desarrollo y desenvolvimiento personal, siendo siempre él. Con la fuerza de ese anhelo avanza a su propia liberación, poniendo en acto todas sus potencialidades, y acrecentándose en las dificultades.

#### **4. Pluralismo interindividual por factores endógenos**

No hay un hombre igual a otro; cada uno es distinto a los demás. En todos ellos reina el entendimiento como denominador común que es la “facultad que aprehende representativamente las cosas como inmateriales”<sup>467</sup>. “Su función es captar en los datos de la experiencia sensible su esencia o equidad- aquello por lo que una cosa es lo que es, prescindiendo de las determinaciones espacio-temporales propias de la materia”<sup>468</sup>. Tiene su base en la naturaleza del alma considerada como ser espiritual”<sup>469</sup>. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua dice que es la “potencia del alma, en virtud de la cual concibe las cosas, las compara, las juzga, induce y deduce otras de las que ya conoce”. “El entendimiento es, por tanto, la única facultad cognoscitiva de orden suprasensible que tiene el hombre. En cuanto conoce las verdades inmediatamente evidente, como los primeros principios, el entendimiento se llama inteligencia...recibe el nombre de *razón*, en cuanto conoce las verdades gracias al discurso o razonamiento; es función propia y exclusiva del entendimiento humano. Se denomina memoria, en cuanto conserva las especies inteligibles y la puede reproducir, reconociéndolas como ya pasadas y con referencia al tiempo en que lo fueron. Por fin se llama conciencia racional, en cuanto se conoce así mismo y sus operaciones, dándose cuenta de lo que está presente. La posibilidad de esta conciencia reflexiva, se funda en su naturaleza espiritual, ya que la materia es incapaz de reflejar totalmente sobre sí misma”<sup>470</sup>.

El entendimiento o intellectus tiene la capacidad de leer dentro. Y desde un sentido tradicional y común viene a ser la capacidad o facultad de pensar. Se trata, pues, de la

---

<sup>466</sup> MATE LIRA, A.; ORTEGA GINÉS, J. Op. Cit.p. 42

<sup>467</sup> DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA (1970). Barcelona, Labor

<sup>468</sup> Ib.

<sup>469</sup> Ib.

<sup>470</sup> Ib.

actividad mental que produce el pensamiento encaminada a leer en el interior de la realidad de las cosas para comprenderlas a través de conceptos adecuados a la realidad de ellas. Pero la diferencia, y en ello está la diversidad y el pluralismo individual, es la manera que tiene cada individuo de razonar, de pensar.

¿Está, en última instancia, la raíz de la diversidad en el pensar?

Digamos, que en los factores endógenos constitutivos del contexto del seno materno en que se ha desarrollado cada humano, determinado por el cuidado, salud psíquica - biológica y bienestar de cada mamá en tanto llevaba en dicho seno materno a dicho ser que no dejaba de avisarle de su existencia en lo más adentro de ella a través de sus movimientos.

Desde el mismo instante de su concepción, en su desarrollo va configurando su propio ser dentro de los constitutivos que configuran el contexto de seno materno que tiene por morada. Su ser es fiel reflejo, además de su herencia genética recibida de sus padres en el mismo instante de su concepción, de cuanto le va transmitiendo su madre a través de su alimentación, de sus cuidados, de sus estados anímicos, de su misma salud psíco-biológica, de sus cantos, de sus diálogos, de sus silencios. Todo influye, todo configura la calidad de su ser psicosomático. Los hombres somos distintos no solo por la hechura de nuestro cuerpo, sino por la forma de nuestro pensar. En el pensamiento, por tanto, está la diversidad interindividual.

## **5. El hombre, la raíz última y única del pluralismo social**

El hombre es portador de un contexto psicosomático; es decir, de un contexto compuesto de psique o alma (entendimiento: inteligencia, razón, memoria, conciencia racional) que tiene la facultad de pensar; y un soma, constituido por la llamada molécula ADN, el Sistema Nervioso, el Genoma, el Cerebro y Sistema Endocrino que determinan sus señas de identidad.

En el epígrafe “Estructura somática del hombre” hemos dicho, y, ahora reiteramos que “la molécula de ADN (ácido desoxirribonucleico) es portadora de toda la información genética que pasa de una generación a la siguiente, y contiene todas las instrucciones necesarias para la formación de un organismo nuevo, así como para el control de todas las actividades de las células durante el tiempo de vida del organismo. Y dentro de las células, el ADN sufre un proceso de plegamiento y empaquetamiento dando lugar a los cromosomas,

que los humanos poseemos 46 cromosomas: 23 procedentes de la madre y 23 aportados por el padre<sup>471</sup>.

Y el Sistema Nervioso. ¿Qué podemos decir de él? ¿En qué nos determina nuestra identidad? Sencillamente, porque tiene como función la de transmitir y procesar la información, las reacciones, la conducta.

Y el Genoma, ¿Qué es el Genoma? Es algo que aún está en estudio, y pienso que todavía queda mucho por saber. Lo que hoy sabemos es que en él esta la respuesta de lo que es el human, ya que en es en él donde residen los misterios de la vida, los secretos de la muerte y los trucos de la supervivencia. La naturaleza humana está inscrita en el genoma. Pero, ¿qué es realmente el genoma humano? “El genoma de un individuo es el conjunto del material genético (del DNA) de los cromosomas de ese individuo, repetido millones de millones de veces en el núcleo de todas sus células”<sup>472</sup>.

Mosterín, sigue diciendo que “cada individuo humano tiene su propia naturaleza humana. El genoma humano es idéntico en todos nosotros en un porcentaje de 999 por mil. El 1 por 1000 de diferencia genética es lo que nos distingue a unos de otros, los que hace que seamos calvos, listos o tontos, que tengamos ojos castaños o azules, que cantemos tan bien como Plácido Domingo o tan mal como yo”<sup>473</sup>. Digamos, pues, que en ese 1 por 1000 de diferencia genética está, junto con el mismo contexto del el individuo la raíz del pluralismo entre los humanos, raíz en definitiva de la sociedad que constituye el hombre.

Mohs orín, sigue diciendo, a la vez que matizando, que “no hay que confundir la naturaleza individual con el individuo mismo. El individuo individual es el fenotipo concreto, resultante tanto de su naturaleza individual, inscrita en su genoma, como de su desarrollo embrionario, de su educación, de su cultura, de sus interacciones sociales, de las enfermedades y experiencias que ha tenido y, en definitiva, de la historia completa de su vida. Lo que somos en un momento dado no sólo depende de nuestra naturaleza, sino de nuestra biografía hasta el momento”<sup>474</sup>.

Finalmente, respecto al el cerebro, Mosterín piensa que “es la sede de nuestras ideas y emociones, de nuestros temores y esperanzas, del gozo y el sufrimiento, del lenguaje y la personalidad. Si en algún órgano se manifiesta nuestra naturaleza humana en todo su

---

<sup>471</sup> GONZALEZ D. SERGIO YMARTÍ C. ¿Qué es el ADN o Ácido Desoxirribonucleico?  
[http://www.avizora.com/publicaciones/que\\_es/textos/0006\\_adn.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/que_es/textos/0006_adn.htm)

<sup>472</sup> MOSTORIN, J. Op. Cit. p.134

<sup>473</sup> Ib.p.135

<sup>474</sup> Ib.p.135

esplendor, es sin duda en nuestro voluminoso cerebro”<sup>475</sup>. “El alma está en el cerebro”, es el título de una obra de Eduardo Punset. Y en ella, hace una radiografía del citado cerebro que considera una máquina de pensar. Cerebro y alma son, pues, conceptos inseparables.

El cerebro, ese gran desconocido, es el centro motriz del funcionamiento de la mente humana. “Entenderemos mejor el funcionamiento de nuestro cerebro es una asignatura pendiente en el camino hacia la comprensión de la naturaleza humana. El primer paso para entender el cerebro es conocer bien las neuronas, las células de la que está hecha... Cajal concibió el cerebro correctamente como una colonia de neuronas individuales.

Dice Mosterín: “cada individuo humano tienes su propia naturaleza individual, que es una variedad particular de la naturaleza humana. El genoma humano es idéntico en todos nosotros en un porcentaje del 999 por 1000. El 1 por 1000 de diferencia genética es lo que nos distingue a unos de otros, lo que hace que seamos calvos o peludos, listos o tontos, que tengamos ojos castaños o azules, que catemos tan bien como Plácido Domingo o tan mal como yo”<sup>476</sup>. En ese 1 por 10000 de diferencia genética reside, entre otras cosas que cada individuo tenga su propia naturaleza, su propia esencia (alma), su propio entendimiento-inteligencia, razón, memoria, amor, voluntad ) percepción, sentimientos y emociones; además, su contexto o de sus circunstancias personales, familiares y sociales, etc; es decir de sus Biografía.

La raíz, como causa próxima, del pluralismo social está en el hombre. Como causas últimas, dicho pluralismo reside en ese 1 por 1000 de diferencia genética que distingue un hombre de otro, en la naturaleza de cada uno, en su esencia (alma) con todas sus potencialidades y en su propia Biografía. Analizada la naturaleza cósmica y humana, llegamos a la conclusión, pues, de que donde está el hombre, está el pluralismo individual configurando la llamada sociedad pluralista; sociedad que demanda una educación acorde con las singularidades de su ser acabar con el fracaso escolar y sus efectos puesto de manifiesto en nuestra escolaridad actual.

**¿Qué hacer para responder a las exigencias de dichas singularidades con una educación adecuada?**

---

<sup>475</sup> Ib.p.161

<sup>476</sup> Ib. p.135

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Academia de Ciencias de la URSS (1975) *Fundamentos de F<sup>a</sup> marxista-leninista*.
- AGAZZI, A. (1971) *Historia de la Filosofía y la Pedagogía*. Alcoy, Marfil.
- ALONSO HERNÁNDEZ, E. Y OTROS (1999) *La educación intercultural como educación para la tolerancia*.
- ÁLVAREZ DE LINER, A. A. (1940) *Introducción a la Filosofía*. Madrid, S.A.E.T.A.
- ALLPORT, F. H. (1965) El problema de la percepción. Buenos Aires, nov.
- ARISTÓTELES (1985) *Metafísica*. Madrid, Sarpe.
- BALMES, J. (sin fecha) *Filosofía fundamental*. Tomo Segundo. Valladolid, Miñón.
- BALMES (1967) *El Criterio*. Barcelona, Bruguera.
- BIBLIOGRAFÍAS (1980) Madrid, Rialp.
- BOCHENSKI, I. M. (1966) *El Materialismo Dialéctico*. Madrid, Rialp.
- CASSIRER, E. (1974) *Antropología Filosófica*. México.
- CATURELLI, A. (1966) *La Filosofía*. Madrid. Gredos.
- CENCILLO, L. (19689) *Filosofía fundamental*. Madrid, Sybtagma.
- CENCILLO, L. (1970) *Curso de Antropología Integral*. Madrid, Sybtagma, Tomo I.
- CONESA, F. (1995) *Filosofía analítica y epistemología de la fe*. "Scripta Theológica".
- COPLESTON, F. (1975) *Historia de la Filosofía*. Barcelona, Ariel.
- CHAMIZO DOMÍNGEZ, P. J. (1985) *Ortega y la Cultura Española*. Madrid, Cincel.
- LIBRO DE MENCIO, 378, contenido en CONFUCIO (1970) *LOS CUETRO LIBROS CLASICOS*. Barcelona, Bruguera
- DE LANDSHEERE, G. (1971) *La Investigación Pedagógica*. Bs.As., Edit. Ángel estado y Cia.
- DOMÍNGUEZ, P.D. (1941) *Textos de Filosofía*. Santander, J. MARTINEZ.
- DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA LOBOR (1970) Barcelona.
- DORSCH, F. (1976) *Diccionario de Psicología*. Barcelona, Hender.
- FARRÉ, L. (1974) *Antropología filosófica: El hombre y sus problemas*. Madrid, Guadarrama Labor.
- FRAIL, G. (1971) *Historia de la Filosofía*. Madrid. BA.
- FERRATER, MORA. J. *Diccionario de Filosofía*. Bs.As., Sudamericana.
- FROMM, E. (1981) *Marx y su Concepto de Hombre*. México, FCE.
- GARCÍA HOZ, V. (1970) *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid, Rialp.
- GARCÍA MORENTE, M. (1969) *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Bs.As., Losada.
- Gay BOCHACA, J. (1991) *Curso de Filosofía fundamental*
- GONZALEZ, D.; SERGIO YMARTÍ, C. ¿Qué es el ADN o Ácido Desoxirribonucleico?  
[http://www.avizora.com/publicaciones/que\\_es/textos/0006\\_adn.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/que_es/textos/0006_adn.htm).
- GORDON IRA, J. (1969) *E L MAESTRO y su función orientadora México*. Hispano Americana.
- GUERRA, M. (1978) *El Enigma del hombre* Pamplona, Eunsas.
- HAN, YU. (1895) *Obras completas*. Claredon Press, Oxfor.
- HUME, D. (1984) *Tratado de la Naturaleza Humana*. Barcelona, Ediciones Orbis.
- HOSPERS, J. (1984) *Introducción al análisis filosófico*. Madrid. Alianza universal texto.
- JOHN DEWEY (1982) *Naturaleza humana y Conducta*. México, Fondo de Cultura Económica.



- LAIN ENTRALGO, P. (1999) *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida*. Oviedo, Ed, Nobel.
- LERSCH, PHILIPP (1971) *Estructura de la personalidad*. Barcelona, scntia.
- LOCKE (1997) *Polítical Essays* Cambridge. M. Goldie.
- LÓPEZ DE LA VIEJA DE LA TORRE, T. CONSTRUCTIVISMO\Diccionario Crítico de Ciencias Sociales Constructivismo.mht (Descargado 28-07-09).
- MARÍAS, J. (2005) *Historia de la Filosofía*. Madrid, Alianza Editorial.
- MATE LIRA, A- ORTEGA GINÉS, J. (1974) *Hacia una Interpretación cristiana de la Historia*. Barcelona, Herder.
- MAURICE MERLEAU-PONTY (1985) *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona, Planeta –Agostini.
- MENCIO, 378, (Libro de Mencio) contenido en CONFUCIO (1970) *LOS CUETRO LIBROS CLASICOS*. Barcelona, Bruguera.
- NOVACK, G. (1977) *Los Orígenes del Materialismo*. Colombia, Bogotá, Pluma.
- ODERO, J. M. (18- XI-1998) *La moderna filosofía anglosajona*. Análisis, Aceprensa.
- ORTEGA Y GASSET. J (1963) *Meditaciones del Quijote*. Madrid, Revista de Occidente.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1946- 1983) *Obras completas*. Madrid, Revista de Occidente.
- PALACIOS, L. E. (1962) *Filosofía del Saber*. Madrid, Gredos.
- PANIKER (1972) *El concepto de Naturaleza*. Madrid, CSIC.
- PASCAL, B. (1973) *Pensamientos El Hombre sin Dios*. Argentina, Aguilar.
- PEMARTÍN, J. (1941) *Introducción de la Filosofía de los Temporal*. Madrid, Espasa-Calpe.
- PENALVA BUITRAGO, J. (2008) *Claves del Modelo Educativo en España*. Madrid, La Muralla.
- PLATÓN (1969) *Diálogos. Fedón*. Madrid, Susate.
- QUESADA, J. (2003) *Historia de la Filosofía*. Barcelona, Ariel.
- QUILES, I. (1967) *Sartre y el existencialismo*. Madrid. Espasa-Calpe
- QUILES, J. ; REY PASTOR, J. (1952) *Diccionario de Filosofía*. Madrid, Espasa-Calpe.
- RAMÓN Y CAJAL, S. (1963) *Tónicos de la Voluntad*. Madrid, Colec. Austral Espasa Calpe.
- RADHASKRISHNAN, Y P.T. RAJU. (1977) *El Concepto del Hombre FCE. México*.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, E. (1970) *Textos Fundamentales de Filosofía*. Madrid, Gráficas Menéndez Valdés.
- RICKERT, H. (1965) *Ciencia Cultural y Ciencia Natural*. Madrid, Colección Austral. Espasa –Calpe.
- SAGRADA BIBLIA (2006) *Antiguo Testamento. Pentateuco*, Pamplona. Eunsá.
- SÁNCHEZ BYCHÓN, C. – VALDIVIA, C. (1968) *Pedagogía*. Madrid. C. P. Poveda.
- SARTRE, JEAN- PAUL (2000) *El Existencialismo es un Humanismo*. Barcelona. Edhasa.
- STEVENSON, L. (1986) *Siete Teorías de la Naturaleza Humana*. Madrid, Cátedra.
- TOMÁS DE AQUINO (2001) *S.Th I*. Madrid, BAC1
- TORRE Y TIMONEDA, E-RUBIO, T. A. (1965) *Ontología General y Especial*.
- TRIGG, R. *Concepciones de la naturaleza humana. Introducción histórica* (2001). Madrid, Alianza Editorial.
- WALTER BRUGGER, S. I. (1069) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Herder
- VIKTOR E, FRANKL (1991) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder.
- VILA CREUS, P. (1948) *Teoría del Conocimiento y Ontología*. Barcelona, Lumen.
- ZUBIRI, X. (1959) *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid, Editora Nacional.
- ZUBIRI, X (1963) *Sobre la esencia*. Madrid, Sociedad de Estudios y publicaciones.

### **Las direcciones web utilizadas:**

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12260620880115953087846/index.htm>

[http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=5875&cat=filosofia](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5875&cat=filosofia).

(Descargado 7-12-07)

[http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=5898&cat=filosofia](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5898&cat=filosofia)(Descargado 7-12-08)

[http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=2643&cat=biografiasuelta](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=2643&cat=biografiasuelta). (Descargado el día 13-12-08)

([http://es.wikipedia.org/wiki/Blaise\\_Pascal](http://es.wikipedia.org/wiki/Blaise_Pascal). (Descargado el día 25-11-08)

[http://www.mercaba.org/Filosofia/Marias/la\\_filosofia\\_actual\\_y\\_el\\_ateismo.htm](http://www.mercaba.org/Filosofia/Marias/la_filosofia_actual_y_el_ateismo.htm)

(Descargado el día 16-12-08)

[http://www.ua.es/fgm/divgen/genetica/consuelo/conceptos\\_basicos.htm](http://www.ua.es/fgm/divgen/genetica/consuelo/conceptos_basicos.htm)

[http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema\\_endocrino](http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_endocrino) (descargado el día 1-11-08)

CONSTRUCTIVISMO \ FILOSOFÍA CONSTRUCTIVISTA.mht (Descargado 13-06-09)

CONSTRUCTIVISMO\Constructivismo filosófico - Anarcopedia.mht. (Descargado 13-06-

<http://www.infoamerica.org/teoria/glasersfeld1.htm> (descargado el 13-06-09)



## SEGUNDA PARTE

### **FACTORES EXÓGENOS AL HOMBRE CONSTITUTIVOS DE LA SOCIEDAD PLURALISTA ESPAÑOLA HOY, QUE DEMANDAN UNA EDUCACIÓN ACORDE CON LAS EXIGENCIAS INDIVIDUALES Y SOCIALES (PRINCIPIO ETNOGRÁFICO).**

*Traemos al recuerdo los tres ideales del Renacimiento que Giovanni Pico della Mirandola (1463- 1494) que defendió en su obra “Conclusiones philosophicae, cabalisticae et theologicae de deo, publicada en Roma en 1486 y conocida como Las 900 tesis: el derecho inalienable a la discrepancia, el respeto por las diversidades culturales y religiosas y el derecho al crecimiento y enriquecimiento de la vida a partir de la diferencia ([http://es.wikipedia.org/wiki/Pico\\_della\\_Mirandola](http://es.wikipedia.org/wiki/Pico_della_Mirandola)).*

No es nuestro propósito analizar el pensamiento en esta segunda parte de forma exhaustiva como si estuviéramos haciendo un estudio profundo del tema de la cultura, la religión, las ideas socio-políticas y filosóficas-pedagógicas. Esto no quiere decir que no le demos ni tengan relevancia dichos temas. Los tienen, y por que lo tienen reconocemos su saber como clave para interpretar el pasado, orientarse en el presente y proyectar el futuro. Nuestra intención, pues, es hacer una exposición concisa, sencilla, rigurosa y certera del pluralismo conceptual de la cultural, religioso e ideológico-político y filosófico-pedagógico como factores externos al hombre que contribuyen a su pluralidad individual, constitutiva, en última instancia, de la pluralidad social en la que vivimos hoy. Y por lo mismo, ha de ser tomada en cuenta por el pedagogo en su reflexión sobre la educación, y por el educador en su práctica diaria en clase como un elemento de pluralidad en la realidad heterogénea del grupo que le ha sido encomendado, objeto de su hacer didáctico con miras a obtener la máxima calidad en todos sus actos educativos, que deben de tener como objetivo la perfección del educando, con el deseo de que éste continúe en su proceso educativo dando lo mejor de él en el grado máximo de sus posibilidades a efecto de acabar con cualquier fracaso escolar.

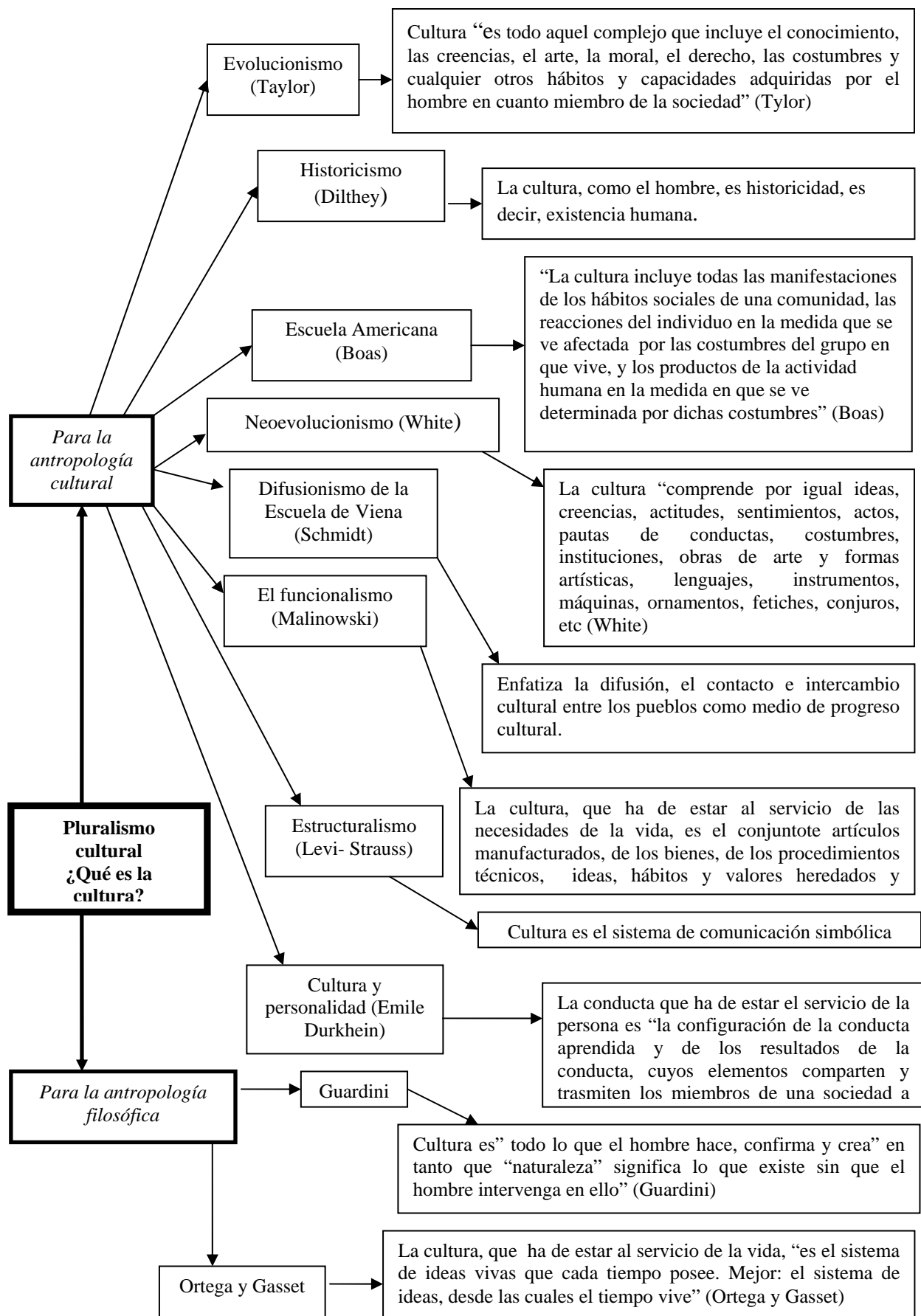


Figura 20: Sinopsis del Pluralismo cultural, y concepto de cada una de las culturas

## ***CAPITULO IV***

### ***LA MULTICULTURALIDAD EN UNA SOCIEDAD PLURAL***

#### **1. Precisión terminológica: “cultura”. “multiculturalismo”y “multiculturalidad”**

Tres son las precisiones terminológicas que hemos de hacer: “cultura”, “multiculturalismo y “multiculturalidad”.

Empecemos:

**a) Cultura.** Sorprende que un término tan divulgado y tan frecuentemente pronunciado y aparentemente entendido por el común de los mortales, resulte al adentrarse en su significado tan diversamente concebido. Podríamos asegurar que hay tantas definiciones de “cultura” como hombres existen en nuestro Planeta Tierra. Cada hombre, pues, entiende por cultura una cosa distinta. El pluralismo cultural es tan evidente como nuestra propia existencia aquí y ahora.

“La educación, objeto de reflexión de la Pedagogía, está en estrecha relación con la cultura y con la sociedad; sociedad, cultura y educación son realidades que se interrelacionan, que se complementan. La razón es obvia: la educación es el vehículo transmisor de la cultura a la sociedad. El pedagogo, pues, tiene que hacerse cargo del “pluralismo cultural” pensando que es un hecho consustancial al ser de toda sociedad plural. Luzuriaga, argumenta al respecto que: en relación con la sociedad la cultura desempeña un papel decisivo en la educación. Algunos sociólogos han querido subordinar la cultura a la sociedad, haciendo de ella una creación exclusiva suya. Pero aunque la cultura se desarrolle en la sociedad, no quiere decir que se agote en ella. Cultura y sociedad surgen simultáneamente y se desarrollan a la par. Toda cultura tiene su ser en la sociedad, es cierto, pero también lo es que la cultura posee una existencia propia y que ninguna sociedad puede vivir sin cultura. Conviene, pues, precisar el papel de cultura en la sociedad y la relación de ambas con la educación...Si la cultura es uno de los ingredientes de la sociedad, no hay sociedad por rudimentaria que sea sin cultura, como no hay ninguna forma de educación. El problema está en saber si es la sociedad o es la cultura las que han de determinar la educación” (Luzuriaga (1968) Pedagogía Social y política, BS.AS. Losada. 35-36).

El problema no tiene fácil solución, pues, se trata de un problema cuya resolución requiere despejar varias incógnitas. ¿De qué sociedad estamos hablando? ¿Estamos hablando

de una sociedad cerrada o de sociedad abierta? Lo cultura no se extingue en el mismo momento que es creada o producida por el hombre. La cultura, por el contrario, permanece en el tiempo, y se convierte en herencia de generación tras generación; la cultura no es única, sino plural. Ambas realidades, sociedad y cultura, están ahí necesítándose mutuamente en la medida que necesitan complementarse una de la otra, y la otra de la una; y ambas, pues, necesitan de la educación, y ésta de la sociedad y de la cultura.

La determinación es compleja, pero a nuestro juicio requiere una solución coherente con el fin que se persigue, que no es otro, que hallar en libertad la plena libertad del hombre mediante el perfeccionamiento de todas sus capacidades hasta ser una persona feliz en plenitud. Y para ello, y pensando en una sociedad plural, pensamos que la determinación a de ser por acuerdo de esas tres realidades que están llamadas a entenderse como son *sociedad, cultura y educación*.

¿Qué significa el término “cultura”?

“El término procede de la raíz del verbo latino *colore, cultivar*. Expresa la acción y efecto de ayudar a la Naturaleza en su desarrollo como se pone de manifiesto en el término agricultura”<sup>477</sup> La palabra cultura proviene de cultivar, y cultivar viene del latín “cultivo, crianza”, que en sus orígenes romanos significaba cultivo de la tierra; metafóricamente hoy, es el cultivo del espíritu humano, que tiene como producto el desarrollo de las facultades intelectuales individuales del ser humano, a través de la acción educativa que es precisamente la encargada de que se dé dicho cultivo; tarea que, a igual que implica una naturaleza y una inteligencia, necesita tiempo y aprendizaje.

Dos son las versiones de la cultura, la objetiva y la subjetiva. La objetiva, a la vez, se divide en natural y cultural, pues, un objeto natural se convierte en cultural tan pronto como recibe la huella o la acción del espíritu subjetivo. Y “si el hombre puede modificar los entes naturales perfeccionándolos, también puede actuar sobre sí mismo o sobre sus semejantes, gracias a la capacidad que tiene de autoinspección y de heteroinspección...De aquí resulta la cultura subjetiva, que es la acción y efecto de ayudar a la naturaleza humana a la actualización de sus potencias y facultades, dirigiéndolas a su perfección”<sup>478</sup>.

Pero el hombre, compendio de dimensiones psicosomáticas, es una auténtica realidad de cultura física como lo es de cultura espiritual, debido a que el hombre posee facultades físicas y anímicas, todas ellas susceptibles de perfeccionamiento; pudiéndose hablar de

---

<sup>477</sup> DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA. Cit. Voz Cultura. p. 230

<sup>478</sup> Ib. p. 230

cultura de la voluntad y de una cultura de los sentimientos. Pero debido a que el hombre es un individuo, es decir, es una unidad indivisible, es por lo que necesita una educación integral e integradora. Y “este perfeccionamiento cultural del sujeto humano recibe el nombre de *educación*; y los entes culturales que conducen al hombre al perfeccionamiento de su ser específico se llaman bienes culturales”<sup>479</sup>.

La cultura demanda, por la misma esencia de su ser una naturaleza sobre la que ejercer su acción de manera metódica e intencionadamente. Estamos de acuerdo con este pensamiento, recogido en el Diccionario de Pedagogía: “Toda forma de cultura supone una naturaleza a la cual perfecciona. Desde este punto de vista, la educación es un proceso intencional y metódico, por el que el hombre pasa desde el estado de naturaleza en que viene al mundo, al estado de cultura”<sup>480</sup>.

Toda sociedad, a la vez que es creadora o productora de cultura, demanda imperativamente cultura para su propio perfeccionamiento, digamos que a la vez que cultiva necesita ser cultivada. Pero para que dicha cultura pueda llevar a cabo su función necesita de un proceso agente, proceso agente que sólo puede ofrecerlo la educación. Y esta es la razón por la cual hay una fuerte implicación e interrelación entre *sociedad, cultura y educación*.

El análisis que acabamos de hacer, un análisis etimológico, el término “*cultura*” no da lugar a mucha polémica sobre su significado. Pero nuestro reto es analizar la “*cultura*” al modo que hemos procedido con la realidad y la naturaleza humana; es decir, reflexionando lo reflexionado por cuantas figuras angulares se han preocupado de la cultura desde el campo de la Antropología y Filosofía.

**b) Multiculturalismo.** Vamos a precisarlo desde la óptica de sus varias acepciones con vistas a su comprensión multicultural. Así, pues, cuando hablamos de monoculturalismo”, se está significando una referencia a la integración de los inmigrantes a la cultura del país donde se encuentren dichos inmigrantes; sin embargo, el termino “multiculturalismo” indica una política en la que las diversas culturas se entienden y conservan como un todo homogéneo, conviven y comunican sus diferencias respecto a otras culturas que se dan en la nación en la que viven. Las culturas coexisten, y el fin buscado es la convivencia política manteniendo y protegiendo las divergencias como un valor.

Se tiende a ver multiculturalismo, como diversidad cultural originada por los inmigrantes que llegan a un país. Pero dicho término comprende también otros hechos

---

<sup>479</sup> Ib. 231

<sup>480</sup> Ib. p. 231



causantes de la diversidad cultural como son el caso determinados grupos que aspiran al reconocimiento de su identidad, razón por la luchan por su independencia política del Estado en que se hallan, así como por hechos de lesbianismo, homosexualidad y feminismo, como es el caso de las lesbianas, homosexualidad y mujeres feministas.

El multiculturalismo, desde una óptica educacional tiene como objetivo evitar la reincidencia en el etnocentrismo a través e una reflexión crítica de cuantos elementos inciden en dicha educación como son: las creencias, valores y prejuicios culturales que permiten las relaciones interculturales.

**c) *Multiculturalidad.*** No es exactamente igual que el multiculturalismo, sino que viene a significar, matizando, el mutuo entendimiento y respeto de las personas a su diversidad y no la similitud, a la vez que aceptan respetuosamente las preferencias de los individuos, con independencia de su cultura. Esta multiculturalidad es posible en culturas en el que el sistema político fomenta la libertad, mediante un liberalismo social, y en una nación o país donde existen diversos grupos étnicos y estimulan la relación entre ellos y evitando el desarrollo de grupos solitarios; buscan, pues, la convivencia auténtica entre las diversas culturas.

## **2. Pluralismo cultural y lingüístico**

¿Qué es la cultura para la Antropología Cultural?

La Antropología general es la ciencia que tiene como objeto el estudio del hombre y de los grupos humanos. Pero el hombre por natura no es un ser unidimensional, sino multidimensional, Entre esa multidimensionalidad está la cultura, mejor dicho, las culturas, objeto de nuestra reflexión. En “El hombre unidimensional” obra de Herbert Marcuse (1964), dicho autor no defiende que el hombre sea por naturaleza unidimensional, sino que al estar dentro de los cánones de una sociedad unidimensional, es decir, una sociedad cerrada, en la que no se admiten oposiciones ni críticas a los valores que discrepen de los desarrollados e impartidos en esa sociedad unidimensional, no le queda otra opción que alinearse a la unidimensionalidad predominante en dicha sociedad. Ya que en la mencionada sociedad el hombre no se desenvuelve como un ser diverso, con criterio propio, sino con el que predomina e impera en esa sociedad unidimensional, siguiendo los criterios de los demás, al unísono, en sintonía con los otros, sin desmarcarse; es la ley de la sociedad cerrada. Contra

eso, precisamente, se revela Herbert Marcuse (1898-1979). El hombre en la sociedad unidimensional no tiene espacio para la crítica, ni para la oposición, ni para ser él mismo.

El hombre no es unidimensional, sino multidimensional; y por lo mismo la sociedad natural no es unidimensional, sino multidimensional; o lo que es lo mismo, la sociedad natural no es cerrada, sino abierta. Nos encontramos ante la obviedad de que la cultura es plural, como plural es el hombre y la sociedad que configura el mismo.

### ¿Qué es cultura?

Las respuestas conceptuales son diversas, como diversos son los antropólogos culturales que se han preocupado de ella. Hemos dicho antropólogos culturales, y hemos dicho bien, pues, son ellos los cultivan la antropología cultural, rama de la antropología general. “El término antropología – explica *Weber Erich* - *se* emplea con distintos significados (...) En la tradición continental europea la antropología se entiende como una disciplina dentro de las ciencias de la naturaleza, que versa, entre otras cosas, sobre la filigénesis del hombre, sus razas, la herencia y la eugenesia en el campo humano. A diferencia de esto, la antropología cultural no se orienta primordialmente hacia el marco de las ciencias de la naturaleza ni hacia lo humano-biológico, sino que en ella predomina los aspectos científicos de lo social y lo etnológico. Su problemática central está constituida por el estudio de las relaciones mutua entre cultura y personalidad”<sup>481</sup>.

A la antropología cultural, pues, le interesan preferentemente aquellas cuestiones que le interesan a la etnología, que no son otros que los aspectos culturales, como son las causas y razones de las costumbres de los pueblos, y en los pueblos habitan personas. La antropología cultural, pues, centra su atención en el estudio de las interacciones entre cultura y el productor de la misma, que no es otro que el hombre.

### ¿Cómo entiende en general la cultura la Antropología cultural?

A este interrogante, Weber, nos dice: “Aquí entendemos la cultura como el compendio de formas humanas de vida por las que el hombre se distingue de los demás seres vivientes. Por contraposición a la naturaleza, la cultura no significa lo que existe sin la intervención humana, ni tampoco lo que se desarrolla por sí mismo a través de un proceso biomecánico,

---

<sup>481</sup> WEBER, E. (1976) *Estilos de educación*. Barcelona, Herder, p.94

sino todo aquello que el hombre debe producir para el mantenimiento y la seguridad de tu vida”<sup>482</sup>.

Cultura, desde un perspectivismo antropológico cultural, viene a ser esa compilación de formas humanas de vida por las que el hombre se diferencia de los demás vivientes.

El hombre, y esa es la verdad, y verdad es la misma realidad, vive en un entorno cultural elaborado por él mismo “que condiciona su forma cultural de vida, lo transmiten las generaciones pasadas y tienen que aprenderlo las que vienen después...El hombre crea la cultura que a su vez le modela a él, de tal modo que bien podemos calificarles como “creador y productor de la cultura”<sup>483</sup>.

Los antropólogos culturales, que tienen por objeto el estudio del origen, desarrollo, naturaleza y diversidad de la cultura, la conciben como una dimensión, junto con la biológica, radical del hombre, no se avienen a la hora de concebir conceptualmente la “cultura”; cada uno de ellos tiene una visión diferente.

“Hablar del desarrollo histórico de esta ciencia (de la antropología)- dice Jiménez Núñez- supone hablar de las diversas aproximaciones al concepto de cultura, de su naturaleza y función, lo cual requiere la posesión previa de un concepto de “cultura”<sup>484</sup>.

Es evidente, que para comprender el “pluralismo cultural” del presente, tenemos que hacernos cargo del pasado; por esta razón, y no otra, vamos a emprender un breve recorrido por la historia de la antropología a través de una serie de tendencias o escuelas para mostrar la evolución del concepto de cultura.

## **2.1. La cultura, según el evolucionismo del siglo XIX**

Se entiende por evolución, según el Diccionario de la Real Academia Española de Lengua, el “desarrollo de las cosas o de los organismos, por medio del cual pasan gradualmente de un estado a otro”. Y por evolucionismo, la “teoría que explica la transformación de las especies por los cambios producidos en sucesivas generaciones”.

Tylor (1832-1917), Morgan (1818-1881) y Frazer (1854-1941) son sus principales representantes. Con ellos, pues, comienza la antropología científica, y con ellos comienza las primeras escuelas antropológicas culturales, que tiene como rasgos más singulares:

- “Naturalismo antireaccionista
- Progreso indefinido

---

<sup>482</sup> Ib. p. 94

<sup>483</sup> Ib. pp. 94-95

<sup>484</sup> JIMÉNEZ NUÑEZ, A. (1979) *Antropología cultural*. Madrid, Breviario de Educación., MEC., P.75

- Selección natural
- La línea de evolución parte de lo simple y llega a lo complejo; de los homogéneos a lo heterogéneo.
- Utiliza el método comparativo”<sup>485</sup>.

Las tres figuras más representativas de esta, pensaban, desde una perspectiva evolucionista, influidos por el evolucionismo biológico de Darwin (1809-1882), que “de la misma manera- se razonaba por los evolucionistas culturales- que las especies han evolucionado desde formas sencillas a formas complicadas, la cultura y las instituciones sociales han evolucionado desde formas primitivas y más próximas a la animalidad, hasta formas complejas cuya fase final era la propia civilización a la que pertenecían los investigadores”<sup>486</sup>.

“Esta idea –continúa diciendo Jiménez Núñez- de la evolución de la cultura, que esencialmente es cierta y que forma parte de la teoría general antropológica, presentaba sin embargo aspectos y especificaciones que hoy resultan inaceptables y totalmente superados. Los evolucionistas clásicos distinguían tres grandes estadios... a los que dieron los nombres de salvajismo, barbarie y civilización”<sup>487</sup>.

El británico Edward B.Tylor (1832-1917), nos dice Jiménez Núñez en la obra que venimos citando, produjo una obra más ponderada y diversa. Se interesó por la cultura material, por la lengua, el parentesco y la institución matrimonial y en sus esfuerzos explicativos no ignoró la importancia de la difusión. La importancia de Tylor estriba en que por primera vez un antropólogo va a definir la cultura, y esto es lo que hace en su libro *Culture* (1971).

Tylor puede considerarse como el representante del evolucionismo en las ciencias sociales del siglo XIX. “Se interesó - dice Kahn<sup>488</sup>- por la historia y en la evolución de la cultura para poder llegar a comprender el proceso por el cual cambian las culturas, así como para comprender el presente. “Fue el primero en formular una definición de cultura que se

---

<sup>485</sup>[http://www.wikilearning.com/monografia/principales\\_escuelas\\_antropologicas-evolucionismo/12413-2](http://www.wikilearning.com/monografia/principales_escuelas_antropologicas-evolucionismo/12413-2).

Descargado el día 8-11-08)

<sup>486</sup> JIMÉNEZ NUÑEZ, A. (1979) *Antropología Social Aproximación a la Ciencia de la Educación* .México, FCE., p. 83

<sup>487</sup> Ib.p.83

<sup>488</sup> KAHN .J .S (1975) *El concepto de cultura: textos dundamentales*. Barcelona,Anagrama, p. 11

aproxima a la definiciones modernas y, además en cierto sentido puede considerarse como representante del evolucionismo en las ciencias sociales del siglo XIX”<sup>489</sup>.

¿Qué es la cultura para el evolucionismo en general?

La cultura para el evolucionismo en general viene a ser lo que es para el padre de dicho evolucionismo, es decir para Tylor. ¿Y qué es la cultura para Tylor? “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”<sup>490</sup>. Este concepto de cultura se va a mantener por la gran mayoría de los antropólogos hasta los primeros años del siglo XX. Aún en el 1920, Robert H Lowie cita esta definición de Tylor en su obra *Primitive Society*. Tylor, es forjador de la ciencia de la cultura.

En su concepto de cultura subyace una concepción evolucionista materialista y determinista del hombre como se puede apreciar en uno de los textos de la obra de Tylor, autor de la definición de cultura que hemos expuesto: “Nuestros modernos investigadores de las ciencias de la naturaleza inorgánica son los primeros en reconocer, fuera y dentro de sus campos concretos de trabajo, la unidad de la naturaleza, la fijeza de sus leyes, el concreto orden de causa- efecto por el que cada hecho depende del que lo ha precedido y actúa sobre el que sucede. Comprenden firmemente la doctrina pitagórica del orden que todo lo penetra en el cosmos universal. Afirman, con Aristóteles, que la naturaleza no está llena de episodios incoherentes, como una mala tragedia. Están de acuerdo con Leibniz en lo que él llama mi “axioma, que la naturaleza nunca actúa asaltos...como su gran principio, normalmente poco empleado, del que nada ocurre sin razón suficiente”<sup>491</sup>.

Se aprecia que en dicho texto se desprende un rechazo a la metafísica y la teología. Y que Tylor se opone a la investigación de las leyes de la Naturaleza, así como anula el libre albedrío; el hombre como un animal más de la naturaleza, como una planta más queda determinado por las leyes universales de la misma.

El hombre, mejor dicho, su vida es vida biológica, su vida humana es vida biológica. “La filosofía de la historia- dice Tylor- que explica los fenómenos de la vida del hombre en pasado y predice los futuros remitiéndose a leyes generales, en realidad es una materia que, en gran medida, en el actual estado de nuestros conocimientos, es difícil de abarcar incluso por el

---

<sup>489</sup> Ib. p. 10

<sup>490</sup> Ib. p.29

<sup>491</sup> Ib.p.29

genio que cuente con la ayuda de una extensa investigación”<sup>492</sup>; su materialismo no puede ser más evidente.

Hemos tratado, dentro de los principales, de Tylor, debido a que consideramos que es magno de la escuela. No obstante, de Morgan queremos apuntar, que su interés estuvo en la evolución social de la familia, estudiada desde las parejas circunstanciales hasta la monogamia, considerada propia de la civilización. Tres son las etapas que consideraba en su evolución: salvajismo, barbarie y civilización.

## **2.2. La cultura, según el historicismo**

Wilhelm Dilthey (1833-1911) - filósofo, historiador, sociólogo, psicólogo y hermenéutico- formuló el supuesto del “historicismo antropológico” en estas palabras: “Lo que sea el hombre, lo experimenta sólo mediante la historia”<sup>493</sup>. La proposición evidencia de forma explícita que el hombre no tiene naturaleza, sino historia.

Para Dilthey, pensador de las “Ciencias del espíritu”, ciencias que tienen por objeto la realidad histórico-social “frente a las ciencias de la Naturaleza” la realidad humana la constituye su historicidad; la cultura y la civilización se hallan empapadas de “historicidad.

De todo lo dicho, se desprende que “no hay verdades eternas o intemporalmente válida, en tanto que producidas o expresadas por seres humanos participan del rasgo de la “historicidad”<sup>494</sup>. ¿Qué sentido tiene el término historicismo? Este término ha sido usado-dice Mora.J.F- en dos sentidos: 1) como nombre de una doctrina según la cuál todas las realidades son, en el fondo, “historicismo”; 2) como nombre de una doctrina según la cual los seres humanos y la cultura humana deben ser entendidos sólo históricamente. La primera concepción puede recibir el nombre de “historicismo cosmológico”; la segunda, el de historicismo antropológico”<sup>495</sup>.

El historicismo es, pues, una de las formas más importantes del vitalismo o filosofía de la vida, cuyo más destacado representante ha sido Wilhelm Dilthey, que procede de la filosofía positivista, aunque con acusada influencia Kantiana, supera ambas posiciones situándose en un relativismo irracionalista y colocando como problema central de su especulación la composición de la vida, dando por supuesto que el hombre es historicidad”<sup>496</sup>. La historicidad que es la estructura del tiempo humano, del tiempo subjetivo, la existencia

---

<sup>492</sup> Ib. p.32

<sup>493</sup> MORA, J.F (1958) *Filosofía Actual*”. Madrid, Alianza Editorial, p.44

<sup>494</sup> Ib. p. 44

<sup>495</sup> Ib. p. 43

<sup>496</sup> BIOGRAFÍAS (1980) Madrid. Rialp, p.192

humana, como dice Heidegger o Sastre, tiene en propiedad la inquietud, que va acompañada del proyecto, del esbozo, de lo que va a ser; el hombre vive siempre por delante de sí mismo en una superación de sí mismo; este presente, cargado de pasado y orientado hacia el por venir, es la estructura misma del tiempo”<sup>497</sup>. Por otra parte, “el historicismo puede ser ontológico o epistemológico. En el primer caso destaca el carácter histórico fundamental de la realidad y de la cultura humana. En el segundo sostiene que no cabe entender tales realidad y cultura, a menos de usarse modelos y nociones históricas”<sup>498</sup>.

### 2.3. La cultura, según la escuela Americana

El auténtico pilar de la Escuela Americana es Fran Boas (1858-1942), “cuya idea central era considerar la cultura como una totalidad, un conjunto de elementos integrados, buscando con su metodología pruebas concretas de contacto cultural y la comparación de rasgos que deben tenerse en cuenta contextualmente”<sup>499</sup>. Fran Boas era un antropólogo de origen alemán, de la antropología en los EE: UU, donde desarrolló su actividad. Y debido a que a finales del pasado siglo- finales del XIX- se generaliza la idea de que los antropólogos debían salir a buscar sus propios datos y no confiar sólo en lo que pudieran contarles los viajeros, dando ejemplo personal hace un viaje para estudiar los esquimales (1883-1884), iniciando así los estudios de campo. No era, por tanto, un antropólogo de gabinete como los evolucionistas, y la necesidad etnográfica que mostraron con detalle y profundidad histórica la cultura de grupos concretos.

Sobre el concepto de cultura, Boas mostró una posición negativa de respeto a la historia, a las leyes sociales y al método llevado y defendido por los evolucionistas. “Se interesó en las actitudes individuales y se opuso a las formulaciones de leyes sociales. Su interés en la historia se limitó a la manera en que la misma pudiera ayudar a entendimiento de procesos mentales, y su enfoque era particularista, inductivo y empirista”<sup>500</sup>.

El concepto de cultura en EE.UU, se desarrolló partiendo de los trabajos de Boas; y por lo mismo, partiendo del concepto de cultura que dio este antropólogo en 1930, para quién “La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ve determinadas

---

<sup>497</sup> BREHIER, E. (1958) *Los Temas Actuales de la Filosofía*. Madrid, Taurus. p.34

<sup>498</sup> MORA .J., F, Op. Cita, p.45

<sup>499</sup> [http://www.wikilearning.com/monografia/principales\\_escuelas\\_antropologicas-escuela\\_americana/12413-3](http://www.wikilearning.com/monografia/principales_escuelas_antropologicas-escuela_americana/12413-3)(descargado el día 8-11-08)

<sup>500</sup> KAHN, J.S. Op. Cit. p. 15

por dichas costumbres”<sup>501</sup> es un concepto de cultura amplio, y aunque incluye la cultura material, subyace una preocupación “por el entendimiento del comportamiento humano individual con relación a todos sus factores determinantes”<sup>502</sup>.

En este concepto de cultura el hombre no queda determinado fatalistamente por las leyes universales de la naturaleza; el hombre no es considerado como un animal más ni determinado por dichas leyes como una cosa más de la naturaleza. Digamos que en dicha definición de cultura se contempla a la persona individual como dueño de una vida humana desenvolviéndose en las coordenadas que implica la “circunstancia” de Ortega.

Boas nos revela a través de su definición de cultura que el hombre lleva en sí el impulso que reivindica ser libre y se resiste a todo tipo de “determinismo, consistente en no poder sustraerse a fuerzas que actúan interior y exteriormente, dando de sí en cada momento todo y sólo lo ellas les inducen a producir. Una prueba de ella es la postura radicalmente opuesta del “existencialismo” que proclama la “libertad” “como condición consustancial de la humana existencia, del hombre forjador arbitrario de sus propios destinos, sin sujeción a norma ninguna ni natural ni moral”<sup>503</sup>.

La vida humana “no es toda libertad, sino que está sujeta a leyes naturales-físicas, fisiológicas, psicológicas, sociales- de las que , no obstante le es dado liberarse en sus más altas cimas, intelectuales y morales, si bien para sentirse obligado al cumplimiento de leyes ético-jurídicas o elevada a ideales espirituales que realiza por propia decisión. Este doble modo de ser y de actuar corre pareja con el de la vida individual y social, ninguna de las cuales puede prescindir de la otra ni menos pretender anularla, Sopena de extinguir todo progreso humano”<sup>504</sup>.

Para su discípulo, Kroeber, la cultura, basada en el aprendizaje es “la mayor parte de las reacciones motoras, los hábitos, las técnicas, ideas y valores aprendidos y transmitidos- y la conducta que provocan- esto es lo que constituye la cultura. La cultura es el producto especial y exclusivo del hombre, y es la cualidad que lo distingue en el cosmos. La cultura...es a la vez la totalidad de los productos del hombre social y una fuerza enorme que afecta a todos los seres humanos, social y individualmente”<sup>505</sup>.

La definición de cultura de Kroeber es “amplia y flexible y al mismo tiempo separa el comportamiento de las costumbres, técnicas, ideas y valores, todos los cuales pueden ser

---

<sup>501</sup> Citada por Kahn en Op. Cit, p. 14

<sup>502</sup> Ib. p. 14

<sup>503</sup> ZARAGÜETA, J. Op. Cit. p.31

<sup>504</sup> Ib. p. 32

<sup>505</sup> KAHN, J.S. Op. Cit. p. 17.



considerados como ser pautas de comportamiento que se encuentra en cada individuo y que se dan junto con el comportamiento”<sup>506</sup>.

## **2.4. La cultura, según el neoevolucionismo o materialismo cultural**

Esta escuela, que resucita después de la 2ª Guerra Mundial, desarrollada a mediados del siglo XX en EEUU, “vuelve a tener predicamento en su nueva forma conocida como “evolucionismo”<sup>507</sup>, que “a diferencia del evolucionismo del siglo XIX, que tomaba como principio central el desarrollo progresivo y el cambio en sentido unilineal que se complejizaba y se perfeccionaba a través del tiempo, el neoevolucionismo de mitad del siglo XX intentaba explicar el desarrollo de la cultura en función de la energía disponible por individuo, esto es considerando la evolución con el aumento progresivo de las técnicas para su obtención”<sup>508</sup>.

Valora la tecnología como único elemento objetivo para medir el grado de evolución de una cultura. Sus representantes principales son: L. A. White (1900-1975), V. Gordon Childe, Steward y Goodenough (1971).

White, reacciona contra el particularismo histórico de Boas y sale en defensa de Morgan y Tylor: se propone retomar la tradición establecida por Tylor.

Nuevamente, White, se “interesó por el descubrimiento de las leyes universales sobre la cultura y su desarrollo y programó una ley básica de la evolución. Para White la relación de la cultura con su medio natural es una cuestión básica que supone, entre otras palabras, un problema de adaptación que él considera como el factor más importante en el desarrollo. La mera historia no es evolución ni tampoco cualquier cambio cultural dentro de una sociedad. Lo que determina la verdadera evolución y el paso de un estadio a otro es la mayor disponibilidad de energía que el hombre puede conseguir y poner en su servicio; la cultura evoluciona en relación directa con el desarrollo o progreso de la tecnología”<sup>509</sup>.

¿Qué quiere significar, White, con la palabra simbolizar?

White parte del postulado de que toda ciencia, siguiendo los criterios de Einstein, establece una dicotomía entre la mente del observador y el mundo exterior; es decir, fuera de la mente del observador hay cosas y acontecimiento con lo que el observador establece contacto mediante sus sentidos, formando percepciones. Estas percepciones pasan a ser

---

<sup>506</sup> Ib. cit. p.17

<sup>507</sup> JIMÉNEZ NÚÑEZ, J.S. Op. Cit. p. 96

<sup>508</sup> [http://www.wikilearning.com/monografia/principales\\_escuelas\\_antropologicas-neoevolucionismo/12413-9](http://www.wikilearning.com/monografia/principales_escuelas_antropologicas-neoevolucionismo/12413-9)  
(Descargado el día 8-11-08)

<sup>509</sup> JIMÉNEZ NÚÑEZ, J.S. Op. Cit. p.96

conceptos que son manejados en el proceso que supone el pensar para formar premisas, proposiciones, generalizaciones, conclusiones etc. La validez de tales premisas, proposiciones, generalizaciones y conclusiones se establece por medio de contrastación en términos de experiencia del mundo exterior.

De lo dicho se desprende que en todo procedimiento científico el primer paso es experimentar el mundo sensible; el siguiente paso, una vez que las percepciones se han convertido en concepto, es la clasificación de las cosas y acontecimientos percibidos o experimentados. Estas cosas y acontecimientos, para los que la ciencia no tiene nombre y que son de suma importancia para el estudio del hombre, dependen de la simbolización. “Simbolizar es el hecho de otorgar un cierto sentido a hechos o cosas, o a la forma en que dicho otorgamiento es captado y apreciado”<sup>510</sup>.

Para White, las cosas y acontecimientos que depende de la simbolización “comprenden por igual ideas, creencias, actitudes, sentimientos, actos, pautas de conductas, costumbres, códigos, instituciones, obras de arte y formas artísticas, lenguajes, instrumentos, máquinas, ornamentos, fetiches, conjuros, etc.,etc.”<sup>511</sup>.

Denomina cultura humana cuando las cosas y acontecimientos que dependen de simbolizar, se consideran e interpretan en términos de su relación con los organismos humanos, es decir, en un contexto somático, llamándose psicología a la ciencia que se ocupa de dichas relaciones; sin embargo, llama cultura, y su correspondiente ciencia culturología, cuando estas mismas cosas y acontecimientos que depende de simbolizar son considerados e interpretados en términos de contextos extrasomáticos<sup>512</sup>.

¿Cuál es el lugar de la cultura entendida como compuesta de cosas y acontecimientos directa o indirectamente observable en el mundo exterior?

La respuesta que da White es que “las cosas y acontecimientos que comprende la cultura se manifiestan en el tiempo y en el espacio a) en los organismos humanos, en forma de creencias, conceptos, emociones, actitudes; b) en proceso de interacción social entre los seres humanos; y c) en los objetos materiales (hachas, ferrocarriles, cuencos de cerámica) que rodean a los organismos humanos integrados en las pautas de interacción social. El lugar de la cultura es a la vez intraorgánico, interorgánico y extraorgánicos”<sup>513</sup>. Todo elemento cultural

---

<sup>510</sup> KAHN, J.S. Op. Cit. P. 133

<sup>511</sup> Ib.p.154

<sup>512</sup> Ib. p. 134

<sup>513</sup> Ib. p. 140

tiene, pues, dos aspectos: subjetivo y objetivo., Cualquier objeto, pues, tiene su propia entidad real, es decir, es un ente objetivo, pero sin el concepto y actitud, sería totalmente inútil dicho objeto.

Después de todo lo dicho pasa a decirnos una serie de conceptos de cultura empleados en la literatura etnológica. “La cultura consiste en ideas”, significando con ello que las ideas son los elementos primarios y básicos de la cultura, los motores primarios que promueven todo tipo de conducta; “la cultura consiste en abstracciones”, el problema de los que dan esta definición de cultura, no explican que son las abstracciones; la cultura es “fundamentalmente una forma, una pauta o un modo” piensan Kluckhohn y Kroeber; “reificación de la cultura”, reificar es convertir en cosa algo que no es cosa, como la esperanza, la honestidad o la libertad, y eso piensa que no responde a lo que él entiende por cultura, hecha y constituida por objetos culturales; “cultura: un proceso sui géneris”, así la entendieron Lowie, Kroeber, Durkheim y otros; Boas, dice “no parece que sea preciso considerar la cultura como una entidad que existe independientemente de los individuos que la componen y se mueve por su propia fuerza”, y Bidney catalogó esta visión de la cultura como metafísica mística del hado”, otros como Benedict, Hooton, Spiro también la han atacado<sup>514</sup>.

Las ideas de este destacado antropólogo han influido, entre otro, en Julian H. Steward, norteamericano, al que han seguido unos cuantos y notables discípulos que actualmente está en plena madurez, y que se “han visto encuadrados en el enfoque que ha venido en llamarse “materialista cultural” en razón de la independencia primordial concedida al medio, como el factor más determinantes de la cultura, y a los niveles tecnológico y económicos”<sup>515</sup>.

## **2.5. La cultura, según el difusionismo de la escuela histórica cultural de Viena**

Sus máximos representantes son Graebner (1877-1942), Smith (1864-1922), Rivers (1864-1922).

¿Qué pretende culturalmente esta escuela?

Tres términos son claves para entender lo que pretenden respecto a su concepción de la cultura. Estos términos son “*difusionismo*”, “*contacto*” y e “*intercambio*”. Están en total desacuerdo con los evolucionistas, y por lo mismo reaccionan oponiéndose conceptualmente a sus ideas unilaterales del evolucionismo universal con respecto a leyes determinadas. Sostienen, por el contrario, que “las culturas de diferentes sociedades o grupos humanos se

---

<sup>514</sup> Ib. pp 141-145

<sup>515</sup> JIMÉNEZ NÚÑEZ, J.S Pp. 97

ponen de alguna manera en contacto y los elementos de una pueden difundirse y ser aceptado por otra”<sup>516</sup>. Piensa, a diferencia de los evolucionistas del siglo XIX elaboradores de un esquema organizado en estadios, que la sociedad es muy poco inventiva y que la distribución de los rasgos culturales, en mayor o menor medida, era debida su difusión desde un centro determinado.

Son partidarios, y así lo postulan, de difundir la cultura, extender los objetos culturales entre los diferentes pueblos expandidos por la Tierra. Nada de desarrollo paralelo entre civilizaciones, y sí a los contactos e intercambio culturales.

Como reafirmación de lo que acabamos de exponer, observamos que el texto que sigue confirma el aserto. “El difusionismo es conceptualmente una reacción a las ideas evolucionistas de unilateralidad. Esto es al evolucionismo universal de acuerdo a leyes determinadas. Así, esta escuela se centró en la similitud de objetos pertenecientes a diferentes culturas y especulaciones sobre la difusión de estos objetos entre culturas. Así, un objeto se había inventado una sola vez en una sociedad en particular y a partir de allí a través de diferentes pueblos. En definitiva, el difusionismo, en contraste con el evolucionismo que postula un desarrollo paralelo entre civilizaciones, enfatiza el contacto cultural y el intercambio, de modo tal que el progreso cultural mismo es comprende como una consecuencia del intercambio. De esta forma, al producirse un contacto entre dos culturas, se establece un intercambio de rasgos asociados que pasan a formar parte de la cultura que los ha tomado en calidad de “préstamo”<sup>517</sup>.

## 2.6. La cultura, según el funcionalismo

¿Qué sentido tienen las palabras funcionalismo, función y estructura?

Con la palabra “*funcionalismo*” denominan la teoría que le sirve de “guía”. A la palabra “*función*” se le ha atribuido una serie de significados distintos. Suelen decir que una máquina funciona cuando realiza de modo adecuado el trabajo que se espera de ella; el sustantivo “función” significa, entre otras cosas, una actividad adecuada al agente que la realiza. Hace referencia igualmente al proceso fisiológico del organismo.

---

<sup>516</sup> Ib. p.89

<sup>517</sup> ([http://www.wikilearning.com/monografia/principales\\_escuelas\\_antropologicas-difusionismo/12413-4](http://www.wikilearning.com/monografia/principales_escuelas_antropologicas-difusionismo/12413-4)

.( Descargado el día 8-11-08)

Generalmente concebimos una máquina o un organismo vivo como algo que se compone de partes interrelacionadas, cada una de las cuales debe funcionar de forma adecuada si se quiere que la máquina se mantenga en actividad o que el organismo se mantenga vivo.

Estos antropólogos que hacen de la función una palabra clave tienen en cuenta esta analogía entre la sociedad y la máquina, se trata de un símil para una mejor comprensión de su idea. El funcionalismo llamó la atención en la interconexión que ha de haber entre las diferentes partes de una cultura formando una totalidad.

“En la base del funcionalismo- dice Jiménez Núñez- está también la idea básica de que la cultura y la sociedad son sistemas o conjuntos de partes relacionadas e interdependientes, de modo que si una parte o sector se altera por cualquier causa, se alterará también las demás. La cultura en su conjunto, así como sus diversos elementos, tienen como *función* satisfacer las necesidades que la vida presenta”<sup>518</sup>. Fue el británico Herbert Spencer (1820-1903) fue el primero en usar la palabra función como término técnico para el análisis de la sociedad; vio un estrecho paralelismo entre las sociedades humanas y los organismos biológicos<sup>519</sup>.

Los orígenes de esta escuela llamada funcionalista hay que buscarlos en los trabajos del sociólogo francés Emile Durkheim. Las figuras máximas de esta escuela, pertenecientes a la antropología social británica, son Malinowski, mucho más psicólogo que Durkheim y Radcliffe- Brown, maestros ambos de prestigiosos discípulos.

Para Malinowski (1884-1942) la cultura era un todo funcionalmente integrado; su aspiración científica es comprender la cultura como una unidad a través de la composición de sus variedades. Para contestar a la pregunta ¿Qué es cultura?, Malinowski sigue, en síntesis el siguiente razonamiento: “el hombre varía en dos aspectos: en forma física y en herencia social, o cultura...Esta herencia social es el concepto clave de la antropología cultural, la otra rama del estudio del hombre. Normalmente se la denomina cultura en la moderna antropología y en las ciencias sociales. La palabra cultura se utiliza a veces como sinónimo de civilización, pero es mejor utilizar los términos distinguiéndolos, reservando civilización para un aspecto especial de las culturas más avanzadas. La cultura incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados. La organización social no puede comprenderse verdaderamente excepto como una parte de la cultura; y todas las líneas especiales de investigación relativas a las actividades humanas, los agrupamientos humanos y las ideas y creencias humanas se fertilizan unas a otras en el estadio comparativo de la cultura ( Kahn, J.S. 1975, 89).

---

<sup>518</sup> JIMÉNEZ NUÑEZ, A. Op. Cit. p. 91

<sup>519</sup> MAIR, J.L (1970) *Introducción a la Antropología Social*. Madrid, Alianza Editorial.

Y más adelante dice: “El equipamiento material de la cultura no es, no obstante, una fuerza en si mismo. Es necesario el conocimiento para fabricar, manejar y utilizar los artefactos, los instrumentos, las armas y las otras construcciones, y está esencialmente relacionado con la disciplina mental y moral de lo que la religión y las reglas éticas constituyen la última fuente. El manejo y la presión de los bienes implican también su valor...la cultura material requiere un complemento...que consiste en la masa de conocimientos intelectuales y económicos; en la organización social y en el lenguaje”<sup>520</sup> De lo dicho se desprende que está antes el pensar que el hacer, primero es el homo sapiens, después el homo facer.

Jiménez Núñez, dice que Malinowski, “subrayó en su trabajo la idea de “función” y “necesidad”, así como y la interrelación de las partes que componen el todo”<sup>521</sup>.

Resumiendo, cultura es el conjunto de artículos manufacturados, de bienes, de procesos técnicos, de ideas, de las costumbres, de los valores de los procesos técnicos y de los valores propios de una sociedad. Y con todo este aparato que supone ser la cultura el hombre tiene que afrontar los problemas específicos con que tropieza en su adaptación al ambiente para la satisfacción de sus necesidades.

## **2.7. La cultura, según el estructuralismo**

Filosóficamente, tenemos que puntualizar que el estructuralismo no se presenta como una filosofía, sino como un método de investigación científica de concepción totalizadora.

“Una estructura es, primero, una totalidad de elementos; pero de tal manera vinculados que confieren a ella propiedades de conjunto distintos de elementos. Estos elementos, segundo, no sólo están estructurados, asimismo son estructurales, ellos, actúan u operan, afectando consecuentemente el todo de que forman parte. La estructura, tercero, es un sistema de elementos que se organizan por sí misma; tienen el carácter de autorregulación. Gracias a ello una estructura se diferencia de otra con las cuales además, coexiste. En efecto, toda estructura cuanto posee innegable apertura, merced a la cual se relaciona con otras influyendo y dejando influir, recíprocamente”<sup>522</sup>.

Entre los pensadores estructuralistas – Claude Livi-Strauss, Jacques Lavan, Roland Borthes, Louis Althusser, Michel Foucault, Needham, Douglas, Turner, Dumont.- destaca Levi-Strauss que por “oposición a una larga tradición de trascendentalismo que arranca del

---

<sup>520</sup> KAHN, J. S, Op. Cit. p. 86

<sup>521</sup> JIMÉNEZ NUÑEZ, A. Op. Cit. p.94

<sup>522</sup> LARROLLO, F. (1973) *Sistemas de la Filosofía de la Educación*. México, Porrúa, p. 130

cogito cartesiano, la concepción del hombre en Levi-Strauss se inserta en la línea de la definición de Cassirer: “el hombre es un animal simbólico”<sup>523</sup>. ¿Por qué razón? La razón estriba en que piensa que el hombre no vive en un mundo físico solamente, sino también es un universo simbólico, ya que en dicho universo se da el lenguaje, el mito, el arte y la religión.

Cassirer, piensa que el término a razón no abarca adecuadamente todas las formas de vida cultural humana en toda su riqueza y diversidad. La definición de animal simbólico, designa sus deferencias y se puede comprender el camino abierto al hombre: el camino de la civilización.

Levi-Strauss influido por la lingüística estructural de Praga reacciona contra el enfoque inductivista de los antropólogos culturales de la escuela boasiana y piensa, por el contrario que a cultura, materia fundamentalmente ideacional, puede comprenderse en función de sí misma. Por ello se debe eliminar la noción de causación social de los sistemas de las ideas y sea reemplazada por un análisis que proceda deductivamente y vincule los sistemas de ideas y sistemas sociales en un nivel estructural, nivel mucho más profundo.<sup>524</sup>

“Para Levi-Strauss, existen estructuras que generan la realidad empírica y que no pueden ser descritas por medio del análisis del mundo fenoménico...El énfasis que pone Levi-Strauss es describir las estructuras sociales e ideológicas en función de las estructuras de la mente, sugieren también una manera de superar la división del orgánico y de los superorgánico presentado por Kroeber”<sup>525</sup>.

“Levi-Strauss, se sitúa así mismo, diferencialmente, en cuanto etnólogo, frente a la escuela histórico culturalista de Tylor, Lowie, Kroeber, White, cuyo modelo es el evolucionismo biológico, según el cual las culturas no occidentales son etapas previas, cuyo desarrollo lógico sería la civilización racionalista y tecnológica. Se separa así mismo del enfoque funcionalista de Malinowski y Radcliffe-Brown. Habiéndose tenido que enfrentarse a las limitaciones de ambas escuelas, Franz Boas resultará por ello un maestro más inmediato de Levi-Strauss. Su deuda será aún más directa con Marcel Gaus”.

Levi-Strauss, influenciado, según propia confesión en *Tristes Tópicos*, por la lingüística estructural de Saussure, así como por el psicoanálisis y el marxismo, dice que conocer consiste en reducir la realidad a otra; que la realidad verdadera no es jamás la manifiesta, que la cultura no es otra cosa que un sistema de comunicación simbólica, y

---

<sup>523</sup> SAHAGÚN LUCAS, J. (1979) *Antropología del Siglo XX*. Madrid, Sígueme, p.237

<sup>524</sup> Ib. p. 240

<sup>525</sup> KAHN, J.S. Op. Cit. p. 25

“considera que las diferentes culturas de los seres humanos son conductas, esquemas lingüísticos y mitos que revelan la existencia de patrones comunes a toda la vida humana”<sup>526</sup>.

## 2.8. La cultura, según la tendencia “cultura y personalidad”

Esta tendencia, en la que cultura está al servicio de la persona, se inicia en la década de 1930. “Emile Durkheim había rechazado-dice Jiménez Núñez- todo intento de explicar los fenómenos sociales desde la psicología; esta postura radicalmente sociologista tuvo su influencia...en buena parte de la antropología británica a través, especialmente de Radcliffe-Brown”<sup>527</sup>.

Benedict, entre otros discípulos de Boas, y en pleno auge del funcionalismo estructural, se interesa por “el individuo y por la influencia que en la vida adulta y en la sociedad en general tienen los primeros años de vida, cuando el niño se entrena, se prepara o educa bajo la influencia de sus mayores y según las normas y circunstancias de su cultura específica”<sup>528</sup>.

En esta escuela se ve la cultura como moldeadora de la personalidad de cada individuo, así como de la colectividad. La cultura para esta escuela o tendencia es “la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta, cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad a otra”<sup>529</sup>. Configuración, explica Linton, significa que tanto la conducta como sus resultados que componen una cultura, encuéntrase organizados en una todo que sirve de modelo. El término *conducta*- continúa explicando- debe tomarse en su más amplio sentido, de manera que comprenda todas las actividades del individuo, ya sea manifiesta o encubierto, física o psicológica. Por consiguiente para los propósitos de esta definición, la instrucción, el pensamiento etc., se consideran más que como otras tantas formas de conducta.”<sup>530</sup>.

“Las experiencias positivas- continúa diciendo Jiménez Núñez- y negativas de los primeros años, una educación permisiva o represiva, la escasez permanente de elementos o una substancia asegurada por un medio próspero, son factores determinantes de la personalidad de los miembros de la sociedad a partir de sus experiencia en la infancia y la adolescencia”<sup>531</sup>.

---

<sup>526</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Claude\\_L%C3%A9vi-Strauss](http://es.wikipedia.org/wiki/Claude_L%C3%A9vi-Strauss) (Bajado el día 11-11-08)

<sup>527</sup> JIMÉNEZ NUÑEZ, A. Op. Cit. p. 98

<sup>528</sup> Ib. p. 98

<sup>529</sup> LINTON, R (19769) *Cultura y Personalidad*. Madrid, Brevarios FCE., p. 45

<sup>530</sup> Ib. p. 46

<sup>531</sup> Ib. p. 98



“La expresión resultados de la conducta se refiere a fenómenos de dos tipos totalmente diferentes: psicológicos y material. El primer tipo abarca aquellos resultados de la conducta que están valores y el saber” representados en el individuo por los estados psicológicos y comprenden las actitudes, los sistemas de valores y el saber<sup>532</sup>. Con la expresión fenómeno material Linton significa la “cultura material”, constituida por todos los “objetos que habitualmente han fabricado y utilizado los miembros de una sociedad”<sup>533</sup>. Esta “cultura material” no solo es parte integrante de la configuración cultural, sino un elemento comprendido por el medio ambiente en el que todo individuo se desarrolla y actúa e incidiendo en el moldeamiento de su personalidad.

“Por compartir se entiende que una determinada pauta de conducta, actitud o conocimiento, es común a dos o más miembros de una sociedad sin implicar una actividad de cooperación o propiedad conjunta”<sup>534</sup>. Pero el mismo compartir, en el sentido que Linton lo entiende, requiere transmitir, pues, “el compartir los elementos de conducta, etc., depende de su transmisión de una a otro individuo por medio de la instrucción o de la imitación”<sup>535</sup>.

En resumen, para Linton el término cultura comprende fenómenos de tres órdenes: “Del material, es decir, de los productos de la industria; del cinético o de la conducta manifiesta (puesto que seriamente implica movimiento) y del psiquismo, es decir, los conocimientos, las actitudes y los valores de que participan los miembros de una sociedad”<sup>536</sup>.

Finalmente, la cultura para esta escuela o tendencia, en cuanto moldeadora de la personalidad viene a ser la educación de la naturaleza, ambas – cultura y educación– determinan simultáneamente al hombre concreto.

## **2.9. La cultura, según la antropología cultural actual**

Gimes Núñez, dice respecto al panorama actual de la antropología que resulta “muy complejo y no se puede hablar de supremacía de un enfoque o tendencia sobre otro. El antropólogo de hoy es generalmente más ecléctico y en la combinación de distintos enfoques encuentra un instrumental de análisis más rico, más objetivo y más ponderado”<sup>537</sup>.

Podemos hablar de un desarrollo en sentido horizontal que conecta cada vez más unos métodos con otros, unas escuelas con otras, y a todas las ciencias sociales entre sí. Así mismo

---

<sup>532</sup> Ib. p. 46

<sup>533</sup> Ib. P. 47

<sup>534</sup> Ib. p. 48

<sup>535</sup> Ib. p. 50

<sup>536</sup> Ib. p. 51

<sup>537</sup> JIMÉNEZ NUÑEZ, A. Op. Cit. p. 101

un desarrollo de la dimensión temporal que vuelve a la antropología cultural su interés por la “historia” humana, por la evolución de la cultura, por la dinámica o el cambio cultural, por el enfoque diacrónico al que tanto puede contribuir la etnohistoria como el más joven de los métodos de los métodos de antropología cultural. Igualmente se observa un incremento de las relaciones entre la antropología cultural, la antropología física y las ciencias naturales a través de enfoques tan interesantes como el que supone la *ecología* en cuanto estudio de las relaciones adaptativas del hombre con el medio”<sup>538</sup>.

Con esta visión panorámica de la antropología cultural, Jiménez Núñez, nos expone el concepto antropológico de cultura: “con su acepción vulgar y corriente del término, según entiende y utiliza el hombre de la calle en la conversación diaria. “Cultura” en estas situaciones se refiere a los conocimientos adquiridos de manera formal en la escuela, instituto, la academia o la universidad o, de manera informal, a través de la lectura, los viajes o por otros medios similares...Es evidente-continúa diciendo Jiménez Núñez-que esta cultura de que aquí se habla está formada por una diversidad de conocimientos y de niveles que van desde saber leer y escribir, más las cuatro reglas hasta la formación que se buscaba no hace mucho todavía en cines facultades universitarias”<sup>539</sup>.

“La cultura- sigue diciendo el mencionado autor- se ha entendido, y se sigue entendiendo, como un campo más restringido y exquisito al que sólo tiene acceso una minoría. Es algo semejante a lo anterior, pero de nivel superior y presupone no solamente conocimientos sino además una manera de ser y de estar, unas formas y un estilo de vida”<sup>540</sup>. Esta segunda concepción de cultura tuvo una especial fuerza en el Renacimiento europeo; entonces tener cultura venía a significar tener espíritu cultivado. Este concepto de “cultura humanística” fue y continúa siendo una cultura de clase<sup>541</sup>.

Para Jiménez Núñez, ninguno de los dos conceptos de cultura satisface los objetivos de la antropología. “La cultura en términos científicos, es mucho más. En tanto que podemos decir que la cultura hace al hombre, que sin cultura no hay humanidad sino pura animalidad. En el terreno de la fe se dice que el hombre es hombre está dotado de alma; en el terreno de la ciencia...el hombre es hombre porque a lo largo de un proceso de cientos de miles de años ha sumado a su dimensión biológica su dimensión cultural y a este proceso lo llamamos

---

<sup>538</sup> Ib. pp. 102-103

<sup>539</sup> Ib. p. 106

<sup>540</sup> Ib. p. 106

<sup>541</sup> Ib. p. 106

humanización”<sup>542</sup>. El concepto de cultura de Jiménez Núñez, es reduccionista ya que sólo reconoce en el hombre dos dimensiones: la biológica y la cultural.

La naturaleza de la cultura no consiste en ser “una realidad tangible sino una abstracción que el propio hombre debe realizar, debe elaborar, ya que el fenómeno cultural no es como un fenómeno natural (la lluvia, la reproducción biológica, la reacción de las sustancias químicas...) que puede observarse directamente, medirse...La cultura es algo tan nuestro, tan unido a nuestra naturaleza y, más que unido, generador y conformador de nuestra naturaleza... La cultura es algo así como nuestro propio rostro, que llevamos siempre consigo pero que no vemos”<sup>543</sup>.

En el orden moral- dice Zaragüeta- la cultura se cifra en no dejarse llevar por las pasiones indecentes a proseguir el placer y a evitar el dolor...el hombre erige por encima de ellos las exigencias del deber inspiradas en la dignidad de la persona humana...En el orden de la justicia...la cultura se inspira en el respeto a la personalidad ajena, cualquiera que sea, y ello es raíz del derecho, característico de los pueblos civilizados, en el que cabe también el progreso en la autonomía gradualmente reconocida al individuo en la constitución y el fundamento de la autoridad...en el orden religioso los pueblos cultivados han caminado hacia el reconocimiento de un solo Dios y de un Dios trascendente al mundo que habitamos”<sup>544</sup>.

Tras preguntarse Zaragüeta por la relación entre naturaleza y cultura, concluye que la cultura se inserta en la naturaleza “ya que nada es del hombre sino su naturaleza física y mental, pero esta naturaleza se halla abierta hacia el progreso. La cultura utiliza- continúa diciendo Zaragüeta- fuerzas naturales pero no limitadas en el hombre a determinados modos de ser, sino susceptibles de mejora”<sup>545</sup>.

### **3. ¿Qué es la cultura para la antropología filosófica?**

La Filosofía también se ha ocupado de la cultura, también ha sido objeto de su reflexión, tienes pues, mucho que decir la Filosofía sobre la cultura. De ahí que vamos a continuar ocupándonos de la misma desde el ángulo filosófico. Veamos, pues, que han dicho sobre ella, las diferentes tendencias:

---

<sup>542</sup> Ib. p. 108

<sup>543</sup> Ib. p. 109

<sup>544</sup> ZARAGÜETA, J. Op. Cit. p. 500

<sup>545</sup> Ib. p. 500

### 3.1. “La cultura como obra y riesgo”.

Para Guardini la palabra “cultura” indica “todo lo que el hombre hace, confirma y crea” en tanto la palabra “naturaleza” significa lo que existe sin que el hombre intervenga en ello” Pero Guardini, hace ver que dicha naturaleza contiene ya un elemento cultura. “Pues es aquello que el hombre encuentra y comprueba: en cuya imagen él introduce el requisito previo de su visión. Y si el hombre mismo-continúa explicando-puede ser entendido como “naturaleza” en su primera existencia, en su ser único corporal, tal y como resulta de su nacimiento y herencia, esa naturaleza contiene por adelantado el elemento del espíritu y de su libertad, que no es “naturaleza”, sino historia. Recíprocamente, también todo fenómeno cultural contiene a su vez un elemento de naturaleza, en cuanto que el hombre capta y estructura en él un elemento de la naturaleza, que existe sin el hombre”<sup>546</sup>.

La entera existencia humana está atravesada por un movimiento de naturaleza hacia la cultura. Este movimiento- dice Guardini- se percibe lleno de contradicciones; por un lado, todo cuanto deriva de él, es percibido como positivamente valioso, se trata de la obra del hombre; por otro lado, el hombre vive ante dicha obra cultural en situación de verdadera intranquilidad que se hace mayor cuanto más alto es el grado de esta obra cultural.

La génesis de la obra cultural, supone, pues, según Guardini, dos momentos: el primero implica salirse del conjunto de la naturaleza, tomar distancia, contemplar todo lo dado naturalmente; el segundo momento, consiste en que el hombre va hacia el encuentro de la naturaleza, de la cual ha salido, y la capta; y esto lo hace el hombre merced a su espíritu que le hace libre; y una vez captado considera su objeto, lo comprende, lo valora, lo forma; y , todo ello, con posibilidad de equivocarse.

La cultura, pues, es una creación del espíritu, “que es, originalmente, autointelección (que es simultáneamente intuición del ser), auto recuerdo y autoevolución (intuición del bien amado)”<sup>547</sup>. La razón es simple: donde no hay espíritu no es posible ninguna escisión, ninguna “separación”, ningún “extrañamiento” frente a lo que simplemente hay ahí, es decir, el pleno del ser en bruto”<sup>548</sup>. Para que se dé la creación cultura es necesario los dos momentos escritos por Guardini; y eso sólo es posible con el espíritu, distinción principal del hombre.

---

<sup>546</sup> GUARDINI, R (1960) *La Cultura como obra y riesgos*. Madrid, Guadalajara, p. 9

<sup>547</sup> CATURELLI, A. Op, Cit. p. 166

<sup>548</sup> Ib. p. 236

### 3.2. Ortega y Gasset: “La cultura al servicio de la vida”.

Ortega, trata también en su reflexión el tema de la cultura. Pues para él, que siempre parte de la realidad más radical que es la vida humana, piensa que “el fenómeno vital humano tiene dos caras -la biología y la espiritual-”<sup>549</sup>. Están, pues, sometidos a un doble imperativo: el imperativo cultural, que ordena que el hombre debe ser bueno; y, al imperativo vital, que se encarga de ordenar que lo bueno tiene que ser humano; es decir, vivido. ¿Qué nos quiere decir con esto Ortega? Sencillamente que “la vida deber ser culta, pero la cultura tiene que ser vital”<sup>550</sup>, ya que “la vida inculta es bárbara; la cultura desvitalizada es bizantinismo”<sup>551</sup> En resumen: la cultura tiene que estar al servicio de la vida, no la vida al servicio de la cultura. Cultura y vida

“Nuestras actividades- dice Ortega- necesitan en consecuencia, ser regidas por una doble serie de imperativos, que podrían recibir los títulos siguientes:

IMPERATIVO		
	CULTURA	VITAL
Pensamiento	Verdad	Sinceridad
Voluntad	Bondad	Impetuosidad
Sentimiento	Belleza	Deleite <sup>552</sup>

¿Qué es la cultura para Ortega y Gasset?

En su libro misión de la Universidad dice: “La cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas, desde las cuales el tiempo vive”<sup>553</sup> Pues, “el hombre- continúa diciendo- vive siempre desde unas ideas determinadas, que constituyen el suelo donde se apoya su existencia. Esas que llamo “ideas vivas o de que se vive” son ni más ni menos el repertorio de nuestras *efectivas* convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquías de valores que tienen las cosas y las acciones: cuales son más estimables y cuales son menos”<sup>554</sup>. La cultura tiene, pues, un cometer biográfico, histórico.

¿Cómo emerge la cultura?

<sup>549</sup> ORTEGA Y GASSET, J (1975) *El Tema de Nuestro Tiempo*. Madrid, Colección Austral Espasa –Calpe, P. 43

<sup>550</sup> Ib. p. 44

<sup>551</sup> Ib. p. 44

<sup>552</sup> Ib. p. 46

<sup>553</sup> ORTEGA Y GASSET, J.(1965) *El Libro de las Misiones*. Madrid, Colección Austral Espasa -Calpe. p. 102

<sup>554</sup> Ib. pp. 102-103

“La cultura- dice Ortega- nace del fondo viviente del sujeto y es, como he dicho con deliberada reiteración, vida sensu estricto, espontaneidad, “subjetividad” Poco a poco la ciencia, la ética, el arte, la fe religiosa, la norma jurídica se van despidiendo del sujeto y adquiriendo consistencia propia, valor independiente, prestigio, autoridad. Llega un momento en que la idea misma que crea todo eso se inclina ante ello, se rompe ante su obra y se pone a su servicio. La cultura se ha objetivado, se ha contrapuesto la objetividad que la engendró... Pero esa contraposición a la vida, esa distancia al sujeto tiene que mantenerse dentro de ciertos límites. La cultura solo sirve mientras sigue recibiendo constante flujo vital de los sujetos, Cuando esa transformación se interrumpe y la cultura se aleja, no tarda en secarse y hieratizarse. Tiene, pues, la cultura una hora de nacimiento- su hora lírica- y tiene una hora de aniquilamiento-su hora hierática<sup>555</sup>.

El texto es rico en apreciaciones: La cultura emerge del fondo viviente de humano; es, pues, subjetividad. La cultura una vez nacida en una hora lírica adquiere entidad propia, es decir, objetividad. Pero la cultura desde esa objetividad no puede actuar a espaldas de su engendrante, de la vida; tiene, por tanto, que actuar al servicio de la vida humana; cuando así no sea, dicha cultura debe ser revisada y pensar en emerger nueva cultura que sirva a la vida. El hombre histórico de la cultura es nuevamente defendido por Ortega.

De lo dicho inferimos que la cultura tiene una serie de caracteres, como son:

1º. *La cultura es una “totalidad compleja*; esto quiere decir sencillamente que “por múltiples que sean sus partes, posee unidad, tiene una estructura peculiar, un sentido propio. Por esta razón de unidad y de sentido podemos hablar de una cultura griega, cristiana, occidental, etc.

2º. *La cultura se aprende*, necesita ser entendida y comprendida. Esto quiere decir sencilla y llanamente que no hay posibilidad de heredar la cultura; requiere, pues, ser aprendida, entendida y comprendida. Comprender es captar la significación o el valor que realiza la cultura o los entes culturales. “En cierto modo, “sintonizar intelectual, afectiva o volitivamente un espíritu que lo transformó en tales entes culturales”<sup>556</sup>; es decir, en cultura. Aquí está la necesidad de la educación y no enculturación.

3º. *La cultura es esencialmente simbólica*. La cultura es simbólica porque tiene porque tiene- dice Jiménez Núñez<sup>557</sup>- mucho lenguaje, de comunicación, ya la lengua forma parte de la cultura aunque dicha lengua tiene una estructura propia y analizable en sus propios términos.

---

<sup>555</sup> ORTEGA Y GASSET, J. Op. Cit. p. 48

<sup>556</sup> DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA, P. 230

<sup>557</sup> JIMÉNEZ NÚÑEZ, A. Op. Cit. p. 127

4°. *La cultura es funcional*. La cultura satisface necesidades humanas. Un testimonio de su funcionalidad es la necesidad que tiene el hombre de la técnica, elemento cultural.

5°. *La cultura es normativa*, en cuanto debe hacer posible la convivencia de los individuos y el funcionamiento de las instituciones.

6°. *La cultura tiene un carácter histórico*. Así lo ponen de manifiesto Ortega y Gasset cuando dice que “la cultura es el sistema de ideas que cada tiempo posee”<sup>558</sup>. Esto significa que a cultura se modifica, cambia incesantemente a lo largo de la historia. Pero, pese a su cambio, es cierto que hay objetos culturales que tienen cierta estabilidad, determinada permanencia.

7°. *La cultura es determinante*. ¿Esto que quiere decir? Pues que, en líneas generales, la cultura determina las costumbres y los modos de vida de los individuos que la integran. Quede claro, que con este carácter determinante de la cultura, admitimos la libertad del individuo. Queremos, simplemente manifestar la influencia de la cultura sobre el hombre.

8°. *El orden cultural es supraindividual*. Este carácter se pone de manifiesto en su capacidad de sobrevivir a cualquiera de los individuos que la comparten.

#### **4. Tomando posición: la cultura al servicio integral del hombre y de su vida en libertad**

Llevamos un tiempo caminando por el sendero filosófico, buscando con placentera curiosidad y vehemencia la verdad sobre el hombre; *centro y móvil*, a la vez, de todos los quehaceres y actividades del hombre por el hombre en este Universo. A poco que se observe, incluso ingenuamente, al hombre y al escenario en que se desenvuelve, se aprecia que por el mismo cúmulo de necesidades que supone ser, todo cuanto hace, tiene como objetivo satisfacer dichas necesidades.

Pero si en hombre hay, en razón a su naturaleza, muchas necesidades, es precisamente porque hay multiplicidad de dimensiones constitutivas de su esencia o naturaleza de su ser. El ser humano, es un ser multidimensional; y cada dimensión demanda ser atendida para su desarrollo pleno en el momento más adecuado, cuyo inicio debe ser desde el momento de su concepción en el que empieza su morada en el seno materno hasta su mismo fallecimiento en el que deja de tener ningún tipo de necesidades desde su nueva y trascendente morada. Dichas dimensiones pueden clasificarse en un triple plano físico, psíquico y trascendente. Esto supone que el hombre ha de ser atendido en aspectos físicos-biológicos, intelectuales, afectivos, estéticos, sociales, cívicos-patrióticos-cosmopolitas, religiosos y morales.

---

<sup>558</sup> ORTEGA Y GASSET, J. (1965) Op. Cit. p.73

La cultura es una necesidad del hombre como productor y como receptor, en ambos casos se enriquece y enriquece a los demás. La cultura, pues, debe satisfacer al hombre en su integridad, y, en coherencia con su naturaleza, y tener como principal objetivo su pleno enriquecimiento, así como la plena liberación de cuanto tiende a determinarlo en su propio contexto. El hombre tiene hambre y sed de cultura, y tiene hambre y sed de cultura porque la necesita, como necesita el alimento y el agua, para ser lo que su naturaleza le demanda ser: *libre, y cada vez más él*.

Optamos por una cultura amplia, integral e integradora individual y socialmente, que esté al servicio del hombre y de su vida desde la libertad y por la libertad. Pues, no concebimos una cultura en la que el hombre quede totalmente determinado ni por las leyes de la Naturaleza ni por las leyes positiva promulgadas por el hombre. No concebimos una cultura que tienda a ver al hombre como pura materia, y como materia no se conciba las necesidades que tiene de trascender más allá de ese mundo físico, objeto de la experiencia; una prueba de lo dicho es el afán del hombre por especular por el más allá de lo que ve para llegar a sus orígenes; y otra, el pluralismo individual y social en el que los sentimientos religiosos es un hecho de evidencia. Una cultura que rechaza la metafísica y la teología y cualquier otro aspecto espiritual resulta angosta, reduccionista y desintegradora.

Suscribimos, pues, el pensamiento de Zaragüeta sobre la vida, respecto a la libertad, dice que: “la vida no es toda libertad, sino que está sujeta a leyes naturales-físicas, fisiológicas, psicológicas, sociales- de las que, no obstante le es dado liberarse en sus más altas cimas, intelectuales y morales, si bien para sentirse obligado al cumplimiento de leyes ético-jurídicas o elevada a ideales espirituales que realiza por propia decisión. Este doble modo de ser y de actuar corre pareja con el de la vida individual y social, ninguna de las cuales puede prescindir de la otra ni menos pretender anularla, Sopena de extinguir todo progreso humano”<sup>559</sup>.

Por esta razón optamos por una cultura que tenga como finalidad servir al hombre, y a la vida y al pleno desarrollo de la libertad, entendida esta libertad como el dominio de uno mismo en el ejercicio del deber para dar cumplimiento a lo que te corresponde en derecho como miembro de una sociedad plural.

Dice Mosterín, y nosotros lo hacemos nuestro que: “Aunque la libertad, por sí misma, no soluciona ninguno de nuestros problemas, constituye la condición de posibilidad del despliegue de nuestros esfuerzos y nuestras iniciativas para solucionarlos. La ausencia de

---

552 ZARAGÜETA, J. Op, cit. p. 32



libertad reduce nuestras alternativas, estrecha nuestros horizontes, mella nuestra creatividad, nos impide dar lo mejor de nosotros y nos condena a vivir menos interesantes y felices de lo que podrían haber sido”<sup>560</sup>.

La cultura, en un sentido amplio debe “abarcara todo tipo de actitudes, habilidades y conocimientos aprendidos... normas e instituciones sociales”<sup>561</sup> Cultura, pues, son los conocimientos que tenemos asimilados, los valores y los regímenes políticos que nos hemos dado, las libertades que nos hemos concedido, los derechos que nos hemos comprometido respetar, los deportes instituidos para su práctica y diversión, los espectáculos (cine, teatro, conciertos musicales, juegos de esparcimiento, las ciencias, el Internet etc.), las ideas de nuestro tiempo, las creencias, las costumbres., etc.. Resumiendo, siguiendo y recogiendo lo que piensa Guardini respecto a la palabra cultura, dice que cultura es “todo lo que el hombre hace, confirma y crea”<sup>562</sup>.

Es evidente y obvio, que nuestros días son de revolución informática, en que las distancias han desaparecido. A la voz de ya nos podemos poner en contacto a través de Internet con la persona más lejana (telefónicamente, por correo electrónico, videoconferencia), mediante TV podemos ver cualquier lugar del mundo. Y esta es la razón por la que abogamos por un desarrollo de las culturas locales, a la vez que, aprovechando la revolución informática y demás medios informativos, vallamos creando una cultura universalizada mediante la convergencia cultural que dicha revolución nos va permitiendo.

Esclarecedor es lo que dice al respecto Mosterín: “Casi todas la etnoculturas locales se encuentran sumidas en un proceso de convergencia inevitable, debido al progreso de los medios de transporte y comunicación. La información circula ahora con la misma facilidad con que antes circulaba por un valle o comarca. El aislamiento cultural deviene crecientemente difícil, y el mantenimiento de la fragmentación geográfica-cultural del mundo resulta a la larga insostenible...este proceso conduce a una mayor homogeneidad cultural del planeta, considerado en su conjunto, a la vez que produce un mayor pluralismo y variedad cultural a nivel local”<sup>563</sup>.

Esta es la gran maravilla, que estamos viviendo hoy, la convergencia cultural que está en marcha es un hecho evidente. Pero también es evidente que “esta convergencia está aún lejos de haber llegado a su culminación y su equilibrio. De momento, ha desequilibrado todas

---

<sup>560</sup> MOSTERÍN, J. (2008) *La cultura de la libertad*. Madrid,. Espasa-Calpe, P. 11

<sup>561</sup> Ib. p.17

<sup>562</sup> GUARDIN, R. Op. Cit. p. 9

<sup>563</sup> MOSTERÍN, J. Op. p. 261

las culturas tradicionales, sin haber hallado ella misma un nuevo equilibrio con que sustituirlas”<sup>564</sup>.

La cultura, como creación del ser humano, es humana; y como humana tiene educativamente un destino: cultivar al hombre hasta hacerlo hombre. La cultura, pues, no es una acumulación de conocimientos, sino la capacidad madurativa cultivada que tiene el hombre para la resolución de cuantos problemas se halla en la vida sin agobio y sin tensión, sino serena, prudente y eficazmente. Entendida así la cultura, estamos con Olivier Reboul, en la idea de que los rasgos que peculiariza la cultura, son por tanto:

1º. La *disponibilidad*, consistente en permitirle al hombre utilizar todos sus recursos para hacer frente a una nueva situación o para resolver nuevos problemas; la cultura enseña a aprender.

2º. La *asimilación*, lo que significa que los conocimientos los ha hecho suyos y por lo mismo puede disponer de ellos.

3º. La *totalidad*, lo que significa que los conocimientos tienen que estar relacionados siguiendo un principio unificador que se encuentra en el mismo hombre, y que es el mismo hombre.

4º. La *transferibilidad*, significando que la adquisición de unos conocimientos con estructura plástica y asimilada, ayuda a la adquisición de conocimientos muy diferentes<sup>565</sup>.

## 5. Pluralismo lingüístico

El multilingüismo no es sólo una realidad a nivel mundial, sino a nivel particular en la mayoría de los países reconocidos políticamente en el mundo. Las lenguas tienen un gran valor, tanto que a nivel humano imprimen una manera de pensar en el hombre: con la lengua se ordena las ideas, se agudiza la inteligencia, se abre los sentidos al mundo y se llega a saber que la realidad es siempre múltiple y diversa. El número de lenguas vivas conocidas habladas en el mundo en los 193 países que existen en el mundo son 6.912. El multilingüismo es, pues, el estado natural tanto en el seno de la sociedad mundial, como en el seno de cada país. Es un error, a nuestro entender, creer (error muy extendido) que el monolingüismo es un estado natural.

En nuestro país, “Sebastián de Covarrubias, autor del primer diccionario de lengua española, pronosticaba ya a principios del siglo XVI en su *Tesoro de la lengua castellana o española*, con una sorprendente visión de futuro, las bases que rigen hoy en día, en pleno

---

<sup>564</sup> MOSTERÍN, J. Op. Cit. p. 263

<sup>565</sup> REBOUL, O (1971). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la Educación?* Madrid. Narcea. P.33

siglo XXI, la comunicación intercultural y el diálogo entre diferentes sociedades: “En tanto que unas naciones con otras no vinieron a comunicar su lenguaje, no pudieron estar en paz ni en amistad”,<sup>566</sup>.

Hoy que vivimos en un mundo globalizado, estamos viviendo en una sociedad que se afana por el aprendizaje, entre otros idiomas, del inglés, idioma que se ha convertido en idioma universal por la fuerza política y económica comercial que tienen los EEUU. El aprendizaje de otras lenguas, supone una nueva manera de entender el mundo conocido. Otro de “los rasgos que definen el actual mundo «globalizado» es la movilidad incesante entre personas que atraviesan fronteras políticas, económicas, culturales y lingüísticas. Todos los días millones de personas se desplazan de un país a otro, hablan por teléfono o envían mensajes por correo electrónico y acceden a medios de comunicación y páginas de Internet originarios de los lugares más remotos. La única condición para disfrutar del acceso a todo este tipo de información y comunicación global es ser capaz de entenderse en una o varias lenguas”,<sup>567</sup>.

Nuestro país, pues, morada de una sociedad plural es multilingüe. La educación, por tanto, tiene el desafío de responder a dicho pluralidad lingüística con todos los resortes necesarios.

---

<sup>566</sup> <http://www.revistasculturales.com/articulos/97/revista-de-occidente/718/1/el-espanol-entre-6-900-lenguas-vivas.html> (descargado el día 29-05-09)

<sup>567</sup> Ib.

## CAPÍTULO V

### PLURALISMO IDEOLÓGICO-SOCIOPOLÍTICO

En el anterior capítulo IV, hemos tratado el pluralismo cultural; ha quedado claro, pues, que la cultura, entendida como la totalidad de las creaciones humanas, abarca las ciencias, las ideologías sociopolíticas, el arte, la religión, la moral, la filosofía, etc.

Siendo así, podemos llegar a la conclusión de que no es necesario tratar de cualquier otro pluralismo, pues, tratado el “pluralismo conceptual de la cultura”, queda tratado, por comprensión del concepto de cultura, el resto de los pluralismos.

Pero nuestra opinión es que el hecho no es tan simple, pues entendemos que con la sola exposición del pluralismo cultural, sin explicar el pluralismo de los rasgos, o dimensiones culturales que comprende dicha exposición resulta poco comprensible, poco esclarecedora para el pedagogo que aspira a estar orientado de cuantos pluralismos inciden de forma radical en el objeto de su reflexión: *la educación*.

Vemos necesario, pues, con objeto de evitar todo tipo de manipulación solapada, proceder a la exposición de otros pluralismos de indudable trascendencia, por su gran incidencia, en la educación. Y esta es la razón, y no otra, por la que vamos a ocuparnos de reflexionar sobre el que nos ocupa en el presente capítulos, así como del pluralismo religioso, que lo estudiaremos en el capítulo VI, y del pluralismo filosófico pedagógico en el capítulo VII.

Para el desarrollo del pluralismo ideológico-sociopolítico, objeto de investigación de este capítulo, partimos del principio de que ni lo social ni la libertad son aspectos exclusivos de ninguna ideología política y social. La razón de nuestra defensa reside en la misma naturaleza del ser humano, ya que el ser humano es un ser racional, social y libre. Y por esa misma razón es un ser abierto, le gusta vivir con los demás libre y solidariamente. Razón tiene Gustavo Bueno, cuando en su obra “El mito de la derecha” habla de “el secuestro del “término” socialismo por la izquierda”<sup>568</sup> en el que dice que el término “*socialismo* es un concepto malformado, que acuñó, junto con el término “solidaridad” – otro concepto malformado- en la Francia decimonónica en la que vivió Pedro Lerroux. Conceptos malformados porque, si se parte del supuesto de la naturaleza grupal (social, y no sólo

---

<sup>568</sup> BUENO, G. (2008) *El Mito de la Derecha*. Madrid, Temas de Hoy, p.13.

política) del hombre, donde quiera que existiesen grupos humanos, sería necesario reconocerles su socialismo, así como su solidaridad ante terceros grupos”<sup>569</sup>.

“No cabría oponer –sigue diciendo Gustavo Bueno- por tanto, socialismo a capitalismo. El único concepto opuesto al socialismo sólo podría ser el de solipsismo, propio de individuos egoístas o insolidarios”<sup>570</sup> Igual ocurre con el término libertad, que no deja de ser un término con un concepto malformado, si se parte del supuesto de la naturaleza del valor individual o colectivo de la libertad donde quiera que existiese en hombre individual o colectivamente. El término socialismo está secuestrado por la izquierda en general, y el término libertad lo está por la derecha, y mucho más por la corriente liberal.

### **1. El hombre: análisis de sus cambios, actividad y afán de orientarse**

El término “ideología” es frecuentemente pronunciado; resulta ser una palabra familiar en el seno de toda sociedad abierta, en la cual no sólo tiene cabida una determinada ideología sociopolítica, sino que es permitida, en aras a una mejor convivencia, la pluralidad ideológica. Pero se trata de un término muy ambiguo. Nuestra tarea es exponer sus diferentes connotaciones.

¿Qué significa, pues, el vocablo ideología?

Históricamente el término “ideología”, que procede de la época del iluminismo, significaba para los primeros que lo utilizaron (Antoine Destutt de Tracy) exactamente lo que el mismo nombre expresa: estudio de las ideas, estudio de las creaciones mentales (ideología).

“Suele llamarse ideología a todo sistema de opiniones y creencias fundado en un orden de valores subyacente, más o menos consciente, encaminado a encauzar las aptitudes y comportamientos de los miembros de un grupo social, clase o sociedad dados”<sup>571</sup>.

Geiger, a la vez que señala las afinidades entre los términos ideología y mentalidad distinguiendo sus diferencias, dice que: «Se entiende por ideología las interpretaciones de la vida y el mundo o sistemas de pensamiento, relacionados con ámbitos objetivos estrictamente delimitados, como, p. Ej., la economía o determinados hechos económicos. La característica común de estas ideologías -tan amplias como objetivamente limitadas- es la de aparecer en forma de doctrinas o teorías. Son, pues, comunicables; objetos que pueden enseñarse y que

---

<sup>569</sup> Ib. Op. Cit. p. 13

<sup>570</sup> Ib. Op. Cit. p.13.

<sup>571</sup> NUÑEZ GARCÍA, A – ALONSO ABELLA, A.H Tema 3 del temario de oposiciones a cátedra de Filosofía de Bachillerato. Tafalla.(Navarra) Cenlit.

pueden comunicarse y extenderse. En cambio, la mentalidad es una disposición espiritual y anímica, un sello impreso directamente en el hombre por su ambiente social y por las experiencias vitales que sobre él actúan y que de él irradian»<sup>572</sup>.

La ideología tiene como elemento un sistema de opiniones y creencias, fundamentado más o menos conscientemente en un orden de valores subyacentes, constituido por principios u objetivos considerados como beneficiosos.

Napoleón utilizó la palabra en un sentido despectivo, al poner la realidad del político, frente a las quimeras de los filósofos, a los que denominaban ideólogos. Así es como aparecen por primera vez, dos elementos del concepto de ideología que después se adhieren: la no-concordancia con la realidad y la valoración negativa.

Marx y Engels replantearon la noción de ideología, en la Ideología alemana, aseverando en sentido despectivo, que se trata de una “falsa convivencia” ¿Qué quieren significar con esta expresión? Con la expresión “falsa convivencia”, que implica una crítica de la conciencia, Marx y Engels, querían significar que en tanto la ideología es un sistema de ideas desarrolladas arbitrariamente y con vida independiente y únicamente sometidas a sus propias leyes, la realidad es la expresión de unos hechos económicos y sociales del que no tiene conciencia el que la construye.

En un sentido neutral, la ideología designa la forma más o menos rigurosa de una actitud respecto a la realidad político-social. Para Heidegger, en un empeño de hacer una definición válida para todas las formas de ideología, viene a decir que la ideología es un pensamiento representativo que trata de construir una imagen del mundo explicativa y totalizadora. La ideología es un sistema global de interpretación del mundo histórico-político. Posee carácter histórico en cuanto expresa y valora una sociedad en un momento y en un lugar dados, pero tiene igualmente carácter antihistórico en cuanto pretende idealizar una situación que desea intemporalizar. Esto quiere decir que toda ideología es reificante, en cuanto trata de hacer perdurar un estado de cosas dado.

Marx insiste en su carácter histórico, cuando dice que la ideología está íntimamente vinculada a la existencia histórica de las sociedades y que por consiguiente existirá siempre bajo diversos fines. El marxista Althusser, dice a este respecto: “Las sociedades humanas segregan la ideología como el elemento y la atmósfera indispensable, incluso para su respiración, para su vida histórica”<sup>573</sup>.

---

<sup>572</sup> Ib.

<sup>573</sup> Ib.

La Enciclopedia filosófica rusa define la ideología “como el conjunto de ideas y de puntos de vista que reflejan de una forma teórica, más o menos sistematizadas, la relación de la gente con respecto a la realidad que las rodea y de uno respecto a otro y que viven para afirmar, para cambiar o desarrollar las relaciones sociales”. La filosofía marxista viene a ser, pues, una especie de puente entre la ciencia y la ideología.

“La ideología es, pues, un conjunto de ideas que forman un proyecto de vida social en común. El fin principal de las ideologías es la transformación total o parcial de la sociedad, su perfeccionamiento progreso”<sup>574</sup>. Schaff, un marxista abierto define la ideología “como la totalidad de ideas, actitudes y tipos de comportamiento humanos que basándose en un sistema de valores aceptado, determina el objetivo de los actos de la persona que va encaminada a llevar a la realidad la forma ideal que de la sociedad se tenga”.

La filosofía como concepción del mundo, supone ser la base de las ideologías, o realmente la misma ideología. Las ideologías ahíjan a los partidos políticos, pues, qué son los partidos políticos sino hijos de las ideologías en cuanto se alimentan e inspiran en ellas. Pues, ¿qué es un partido político? “Es una organización que representa un grupo social, que reúne una serie de condiciones tales como continuidad, poseer una base de afiliados, ofrecer una posible alternativa de poder bien solo o en coalición con otros partidos, tener un apoyo popular que se evidenciará a través de unas elecciones y, sobre todo, disponer de un programa capaz de ofrecer a la colectividad una conciencia real”<sup>575</sup>.

El partido político supone ser un grupo de hombre y mujeres que comulgan con una misma doctrina – entendemos por “doctrina” el conjunto de ideas u opiniones políticas-unos mismos ideales o unos mismos criterios sobre la sociedad.

En este momento, cabe una pregunta: ¿Qué diferencia existe entre ideología y partido político? Así como las ideologías generalmente son estables en su proyecto de gobierno común, los partidos políticos, por el contrario, y por exigencias de alianzas o coaliciones con otras fuerzas políticas, pueden modificar algunos de sus supuestos ideológicos<sup>576</sup>.

## **2. Significación ideológica-política de “izquierda”, “derecha”, “centro”.**

En la historia del pensamiento ha venido dándose una estrecha relación entre la idea política y el espacio en que se ha venido desenvolviendo el grupo afín a determinada idea política. Las mismas expresiones ágora, foro y parlamento son testimonio más que suficiente

---

<sup>574</sup> *Educación para la convivencia (1977)* Madrid. Santillana. p. 26

<sup>575</sup> PAVON ESPIGA. G 8 1978) *Educación para la convivencia*. Madrid, Anaya, p. 16.

<sup>576</sup> “*Educación para la Convivencia*”. p. 26

de la relación entre idea política y espacio. El significado de izquierda, derecha y centro tiene su origen en la distribución espacial que adoptaron los partidos en la Primera Asamblea Constituyente Francesa (1792), después de la Revolución de 1789. Los diputados se encontraban divididos en dos grupos enfrentados: el de la Gironda, que se estableció a la derecha del Presidente, y pretendían restaurar la legalidad y el orden monárquico; el de la Montaña, que se situó a la izquierda, y querían implantar un estado revolucionario. Y en el centro se posicionó un grupo indiferenciado a que se le dominó el Llano o la Marisma. Este es, pues, el origen del significado ideológico político de izquierda, derecha y centro.

Si desde una perspectiva de espacio, los términos “izquierda” y “derecha” resultan contrapuestos, antónimos, ideológicamente son igualmente términos que se contraponen en cuanto que significan cosas distintas, extremas. Pero tenemos que tener claro que no se puede hablar de izquierda sin derecha, “sólo hay izquierda cuando hay derecha y sólo hay derecha cuando hay izquierda”<sup>577</sup>, ambos términos - en expresión de Tierno Galván- guarda una “posición codefinida”. Esto quiera decir que “para definir el sistema como de izquierdas habría que compararlo con otro extraño a él, es decir, con otro país de derechas...De aquí se desprende una conclusión que es muy clara: que la noción de izquierda, en cuanto es contradictoria a la noción de derecha, implica necesariamente un grado de democracia si la comparación puede realizarse dentro de una misma sociedad”<sup>578</sup>.

En política, pues, los términos “izquierda”, “derecha” y “centro” significan diferentes concepciones del mundo, diferentes maneras de entender la vida. De dichas formas de entender el mundo y la vida derivan las principales ideologías sociopolíticas vigentes en los Estados democráticos de nuestros días.

## 2.1. Análisis ideológico de “izquierda”

¿Qué significa políticamente el término izquierda?

La pregunta es importante, pues, en verdad que en la dinámica que supone la relación política en la práctica nos obliga a pronunciar el término “izquierda” sin saber realmente lo que con él queremos significar, si no es que la izquierda defiende al obrero, a la clase trabajadora.

El problema con el que nos encontramos en nuestro empeño es exponer el significado de los términos enunciados es, precisamente por el pluralismo que genera el mismo hombre

---

<sup>577</sup> TIERNO GALVÁN. E (1976) *¿Qué son las izquierdas?* Madrid, La Gaya Cincia.. p. 12

<sup>578</sup> Ib. p. 12



cuando dirige su mente a cualquier objeto de su reflexión, la subjetividad que se da al enjuiciarlos.

Tierno Galván, agnóstico-marxista, dice que el “izquierdismo supone la admiración de la idea de libertad y la idea de igualdad como valores superiores y prioritarios”<sup>579</sup>. Y sostiene pensamientos fundamentales, como centro de gravedad de toda su organización política los intereses colectivos.

“Dicho en otros términos, el izquierdismo como concepción del mundo es la expresión coherente de una valoración ética de la realidad, en cuya ética son elementos fundamentales la igualdad entre los seres humanos y la libertad en el ejercicio de esta igualdad”. Y más adelante dice: “a la libertad e igualdad hay que añadir, como característica de la izquierda como concepción del mundo, la idea de perfectibilidad histórica”<sup>580</sup>. Y es precisamente por esta razón por la que a Tierno Galván le parece se debe identificar izquierda con progresistas. “En la idea de izquierda- continúa diciendo Tierno Galván- está que el ser humano se perfecciona y que esta perfección se puede acelerar por cambios en las estructuras políticas; es decir, izquierdismo presupone que el hombre tiene la capacidad de crear las condiciones objetivas que han de perfeccionarle subjetivamente y que el perfeccionamiento de estas condiciones subjetivas se reflejarán a la vez, en la mayor y constante perfección de las condiciones objetivas realizadas en las instituciones políticas, sociales y económicas”<sup>581</sup>.

En la concepción del mundo de izquierda, atendiendo y siguiendo el materialismo histórico, la noción perfectibilidad implica necesariamente la noción de revolución, revolución que si atendemos a la experiencia va acompañada de violencia, aunque no necesariamente tiene que ser así.

De aquí se desprende que otra característica de la “izquierda sea la conciencia de que la concepción del mundo definida, como izquierdista es, al mismo tiempo, revolucionaria”<sup>582</sup>. “Así es- dice Tierno Galván- como la cambió Marx, cuanto que éste fue el que hizo de la revolución un elemento definitorio de la ideología de izquierda. Es precisamente el término “revolución” el que divide a los hombres de izquierda. Se puede hablar, pues, de izquierda revolucionaria e izquierda no revolucionaria; que aunque concertadas en los ideales de libertad e igualdad y perfectibilidad histórica del hombre, disienten en estas últimas características que supone el elemento revolución. Dentro de la expresión “izquierda

---

<sup>579</sup> Ib. p. 17

<sup>580</sup> Ib. p. 18

<sup>581</sup> Ib. pp. 19-20

<sup>582</sup> Ib. p. 21

revolucionaria” caben todos los partidos marxistas, por el contrario en la expresión “izquierda no revolucionaria” queda comprendida la socialdemocracia.

La izquierda, pues, no es sólo una concepción del mundo, sino que también tiene el carácter peculiar de las ideologías; es decir, tienen que practicarse; la noción de izquierda es una noción motora...la izquierda tiende a constituir un modelo de vida y conllevar unas ciertas prácticas, actitudes, entusiasmos, etc”<sup>583</sup>.

Para otros, la izquierda no revolucionaria se caracteriza por la defensa de los menos privilegiados de la sociedad, el rechazo de aquellos valores tradicionales que se oponen a unas condiciones de vida más ajustada para todos, considerados más válido el progreso innovador que la revolución reformista, y la aceptación de una fórmula de convivencia basada en la tolerancia y en la libertad de ideas y opiniones

## **2.2. Análisis ideológico político de “derecha” y “capitalismo”.**

En el lenguaje político cotidianos decimos con toda naturalidad ese hombre es de derechas, aquel es de izquierda; el significado del término “izquierda” queda suficientemente, a nuestro entender, aclarado. Pero ¿qué significa, pues, ser hombre de derechas?, es decir, qué queremos connotar con la palabra en “derecha” en política.

Hay otro término que no lo utilizaremos menos en el lenguaje político: se trata de la palabra “capitalismo”. Y así decimos: ese hombre es un capitalista. Guardan alguna relación los términos derecha y capitalismo en política; es decir, es igual ser derecha que ser capitalista.

Veamos:

¿Qué es el capitalismo?

Figueras<sup>584</sup>, en la que dice que el capitalismo puede ser abordado desde un punto de vista histórico, económico y sistemático culturalista y materialista.

1. *Desde un punto de vista histórico* el capitalismo es un modo de producción que se abre paso al principio de la Edad Moderna, y llega a su concreción y realización con la llamada revolución industrial, extendiéndose por Europa, desde Inglaterra, durante todo el siglo XIX y alcanzando su máximo apogeo en la era del ferrocarril, hacia mediados de este siglo XIX – pasando a ser un modo de producción característico de Europa Occidental y de Norteamérica para constituir un régimen económico propiamente liberal en el siglo XIX.

---

<sup>583</sup> Ib. p.55

<sup>584</sup> FIGUERAS, J. M. (1980) De El Capital al Capitalismo. Barcelona, Planeta, P.13

2. *Desde un punto de vista estrictamente económico y sistemático* “el capitalismo se definiría... como el sistema que eleva al sujetos principales al empresario y al trabajador, sobre la base de régimen de mercado y de la propiedad privada de los medios de producción, diferenciándose , desde este punto de vista, tanto que todas las economías tradicionales o naturales, como son el agrario: campesino y el artesanado- añadimos nosotros- ...como también todas las economías que tienden a suprimir la carta empresarial ( sustituyéndola las más de las veces por una burocracia estatal) y el régimen de mercado; en este sentido se diferencia del sistema económico colectivista”<sup>585</sup>.

3. *Desde un punto de vista culturalista*, consiste en hallar los principios normativos, es decir, la ética que respira el capitalismo. “El capitalismo constituye el legado y la concreción de un mundo de pensar que se abrió paso en la Europa de la Reforma, a través del protestantismo de Lutero, pero sobre todo a través del calvinismo, según el cual se tendía a valorar como altamente positiva - y posible- la búsqueda de la salvación individual a través del trabajo mundano y de la “predestinados” la creación de riqueza a través del espíritu la laboriosidad y del ahorro”<sup>586</sup>.

El protestantismo nórdico, especialmente calvinista, viene a ser la cuna ideológica y espiritual del espíritu capitalista. Pero, ¿cuál es el espíritu del capitalismo? El trabajo deja de ser una maldición. El trabajo, por consiguiente, debe desarrollarse en la medida en que el hombre lo necesita para subsistir. Desde esa perspectiva el trabajo es un medio, nunca un fin en sí mismo, para conseguir un fin: la subsistencia del ser humano, la salvación individual de la persona.

El calvinismo condena todo lo que supone desperdicio, despilfarro. Valora positivamente, por el contrario, el trabajo, el espíritu laborioso, la riqueza creada por el trabajo. “Pero esa riqueza creada no debe ser consumida ni gozada. Tampoco debe ser sencillamente ahorrada, en el sentido de la avaricia, o atesorada por amor al lucro. Debe ser reinvertida, debe ser estímulo para crear nuevas formas de trabajo”<sup>587</sup>. Este es, pues, el espíritu del capitalismo, según, Filgueras.

“El capitalismo será- continúa diciendo Filgueras- la cristalización objetiva de estas premisas teológicas y éticas según las cuales el hombre en virtud de su trabajo, halla un modo sensible y concreto de alcanzar la salvación individual. En el capitalismo, como modo de

---

<sup>585</sup> Ib. Op. Cit. p. 13

<sup>586</sup> Ib. p. 13.

<sup>587</sup> Ib. p.23.

producción objetiva, cuajaron estas ideas según las cuales lo importante en este mundo es trabajar para crear riqueza no para su disfrute y despilfarro, sino para crear de nuevo trabajo”

4. *Desde un punto de vista materialista*, es decir, concibiendo el capitalismo como un sistema de organización de la vida económica y social determinado y específico, supone, tras analizar los conceptos de valor y el trabajo, ser un régimen económico que “implica, pues, la posesión privada de los medios de producción, el régimen de mercado y la conversión de todos los factores productivos, fuerza de trabajo, medios técnicos de producción, instalaciones, etc., en parcelas de capital.

Pero en el capitalismo aparece la clase proletaria, propietaria de la fuerza del trabajo, Y con esa fuerza del trabajo en propiedad se presenta al mercado para venderla al mejor postor; cosa que requiere que el obrero sea libre.

“El capitalismo es, por consiguiente, aquel sistema que solo puede existir en la medida en que el trabajador se emancipe de las trabas que lo fijan a un lugar, o lugar por vínculo de tradición, de casta, de religión o por un complejo sistema de prestaciones y contraprestaciones, a una casta señorial. En el capitalismo es necesario que el capitalista y obrero se planteen las relaciones, no a nivel personal, de hombre a hombre, sino a nivel mercantil”<sup>588</sup>.

Esto demanda una ordenación jurídica y una instauración política que posibilite principios de libertad declarados en los Derechos humanos. El capitalismo proclama, pues, la propiedad privada individual, la libertad y la igualdad. Y es el Estado el que debe garantizar el mantenimiento de esos principios.

En los orígenes de la ciencia moderna que inspira el capitalismo de todo el siglo XIX actúa como fuerza generadora la ideología optimista y progresiva de la Ilustración partidaria de un continuo y nuevo detenido progreso y despliegue de las fuerzas productivas. Tal era la ideología ya incipiente en el movimiento de la fisiocracia y evidente en la obra de Adam Smith que tiende a proponer que el Estado no se mezcle en los asuntos económicos y asuma el poder de simple arbitro.

Esto es nada menos que el cuerpo doctrinal y político del liberalismo. “El sujeto de la economía no era el Estado, sino el individuo enfrentado a otro individuo: un individuo propietario, titular de sus propiedades y libre para hacer de ellas lo que le placiera”.

---

<sup>588</sup> Ib. p. 38

¿Qué busca este capitalismo liberal? Simple y llanamente “el progreso indefinido, el bienestar general y el enriquecimiento de todas las naciones”<sup>589</sup>.

Con este optimismo económico unido al optimismo científico y técnico, herencia del siglo de las luces que creía en el avance necesario, e imposible de detener, de la Razón, se camina durante el siglo XIX. Es la ideología positivista, desde el filósofo social Saint-Simon (1760-1825), partidario del cambio social basado en el cambio de la propiedad hasta Comte (1798-1857), amigo y colaborador del primero, traduce dicho optimismo a la idea de que la ciencia y la técnica acabarían liberando al hombre de la servidumbre a la superstición y de sujeción al Estado de indigencia.

La bancarrota del sistema capitalista que parece significar el crack del 1929 hace necesario revisar este capitalismo que venimos tratando; se hace necesario, pues, un nuevo capitalismo; veamos en que consiste el neocapitalismo.

Con la revolución rusa de 1917 que supone el triunfo de los bolcheviques se pone en práctica la idea de una intervención del Estado en la economía rusa. La socialdemocracia alemana, al terminar la primera guerra mundial, llegó al gobierno e interviene en lo económico. Keynes igualmente recomienda al gobierno inglés intervenga en lo económico, pero sus recomendaciones no fueron escuchadas. Fue el presidente de los EEUU, Roosevelt, conservador tachado de socialista, el que puso en práctica los consejos de Keynes.

De lo dicho se deduce que el liberalismo clásico, partidario de la no intervención del Estado en los asuntos económicos, se pone en tela de juicio y por lo mismo empieza a entrar en crisis; comenzaba, pues, a resquebrajarse.

Keynes, reforma la teoría clásica y establece “una correlación entre ahorro, inversión, consumo y pleno empleo que obligaba a reformular la teoría y modificar las políticas económicas de los gobiernos...Era necesario reformar una política que configurara como sujeto económico principal al consumidor en vez del productor, incrementando así el poder adquisitivo de todas las clases sociales ya que ese incremento podrá suscitar la propulsión al ahorro”<sup>590</sup>.

Nos encontramos ante una nueva ética. La teoría económica que acabamos de exponer no responde a los principios éticos calvinistas y puritanos. Responde, por el contrario, a una ética del bienestar de marcado carácter hedonista que es partidaria del consumo generalizado; yo diría, del consumo por el consumo; del consumo sin sentido crítico. Este es el capitalismo

---

<sup>589</sup> Ib. p. 53

<sup>590</sup> Ib. p.64

que se abre paso, a partir de la Segunda Guerra Mundial, por Europa Occidental, por Norteamérica y Japón.

Resumiendo, el “nuevo capitalismo mantiene al Estado como instrumento planificador, sólo que esa planificación es sólo relativa o indicativa; mantiene así mismo los principios liberales del mercado y del sector privado” En este nuevo capitalismo no sólo cabe el ideario liberal revisado, todos aquellos partidos políticos, partidos de origen marxista que han revisado el marxismo como son el socialismo de la Europa Occidente y la socialdemocracia. Por otra parte, con este nuevo capitalismo no es el propietario de los medios de producción el rector de la sociedad, sino el científico y el técnico. “La tecnocracia constituye, entonces, la amenaza inmediata de esa sociedad en la que, al parecer, las cuestiones de índole técnica: la tecnocracia pretende extrapolar esas tendencias al terreno de la política”<sup>591</sup>.

En nuestros días se pone en tela de juicio el capitalismo basado en el desarrollismo optimista, desarrollo indefinido fundamentado en el desarrollo de las fuerzas productivas espoleadas por el consumo fruto de la teoría de Keynes. Pues, de hecho es, según Figueras, que aunque la teoría de Keynes atendía preferentemente al consumo, seguía siendo la producción el centro de gravedad de todo el edificio económico. Los economistas hablan, pues, de poner freno a la espiral de la producción keynesiana. Y a ellos se suman los economistas radicales, la crítica de los ecologistas y los etólogos.

Resumiendo. El capitalismo es, oposición al comunismo, un sistema económico inspirado en una ideología liberal que demanda, según Popper en su obra “La Sociedad abierta y sus enemigos” una sociedad abierta caracterizada ésta por la diferenciación del poder en esferas separadas, la distribución de lo ideológico y de lo técnico, que haga posible una democracia formal, donde tienen cabida, pues, la izquierda y la derecha en el juego político.

En una sociedad abierta, pues, los ciudadanos son respetuosos con todas las ideas, son demócratas, no son sectarios, ni totalitarios ni excluyentes. Su fuerza está en la pluralidad y en la defensa de la justicia.

“El capitalismo-dice Figueras- lo mismo que la democracia, sólo pueden desarrollarse en un sistema de libre competencia Capitalismo y democracia-continúa diciendo- son conceptos que no pueden ir disociados”<sup>592</sup>.

El capitalismo supone, a la luz de lo dicho libertad, respecto a la propiedad privada, seguridad, igualdad y progreso. A este respecto, dice Figueras: “progreso y libertad: todos son

---

<sup>591</sup> Ib. pp. 65-66

<sup>592</sup> Ib. p. 165

los valores fundamentales que constituye la atmósfera del sistema capitalista...La humanización del progreso científico – científico, técnico- en el mundo de una salvaguarda de la libertad individual distingue netamente el sistema capitalista del socialista. En este se ha alcanzado grandes éxitos en el terreno científico y tecnológico, pero siempre a costa de sacrificios desproporcionados del individuo, inducido en su bienestar y recortado en su libertad. El socialismo sólo ha dado al individuo una relativa seguridad económica”<sup>593</sup>.

Esto es, pues, lo que significa capitalismo, desde la perspectiva de un hombre de empresa, como es el caso de Josep Maria Figueras. ¿Tienen, pues, reiteramos, alguna relación los términos “derecha” y “capitalismo”? El término “derecha” es una noción espacial que guarda relación con una ideología; el término capitalismo, desde un punto de vista económico, es un sistema económico fundamentado en una ideología liberal que necesita de una democracia para un mejor desenvolvimiento.

Tal y como queda entendido el capitalismo se puede decir que si guarda relación con la derecha, a igual que el sistema económico comunista está vinculado a la izquierda revolucionaria. La derecha es partidaria de la libertad individual, de la seguridad del ciudadano-orden social y de la sociedad de igualdad de oportunidades – de la propiedad privada puesta al servicio del bien social en aras a una justicia social y de progreso científico-técnico humanizado. Es respetuosa con las tradiciones y la religión; concede importancia a los privilegios adquiridos. En el término derecha caben los partidos de signo liberal y conservador.

Aquella posición política que pretende estar equidistante de las posiciones de los grupos de derecha e izquierda. Y a veces sus principios son propios, y en otras ocasiones, son la suma de los puntos de la derecha y la izquierda, nos encontramos con un partido de centro.

---

<sup>593</sup> Ib. p. 171.

### 3. Exposición doctrinal de las diversas ideologías

IDEOLOGÍA	VALORES QUE DEFIENDE	IDEOLOGIA	VALORES QUE DEFIENDE
<i>Liberalismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libertad individual de pensamiento, de expresión, de asociación, de prensa.</li> <li>- Propiedad privada.</li> <li>- Igualdad entre las personas en los ámbitos jurídicos y políticos.</li> <li>- Propiedad privada</li> </ul>	<i>ConservatismO</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Familiares y religiosos</li> <li>-Propiedad privada</li> <li>-Se opone al intervencionismo del Estado.</li> <li>-Democracia como forma de régimen político</li> <li>-Partidarios del proteccionismo y opositores del librecambismo</li> </ul>
<i>Democracia Cristiana</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se inspiran al la religión cristiana, a igualdad de los hombres ante Dios.</li> <li>- Democracia como régimen político, propiedad privada, socialización de determinados sectores de la economía</li> </ul>	<i>Centro reformista (PP)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohesión y continuidad de la nación española.</li> <li>- Libertades y derechos</li> <li>- Sociedad de bienestar</li> <li>- Solidaridad, cohesión e integración</li> <li>- Europeismo y atlantismo</li> </ul>
<i>Socialismo marxista (comunismo)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La lucha de clases, niega el libre albedrío, proclama la igualdad absoluta, se opone a todo derecho de propiedad privada, y niega la naturaleza moral de los lazos del matrimonio, y por lo mismo el matrimonio no es insoluble.</li> <li>- La educación está asumida por la colectividad.</li> </ul>	<i>PSOE (Socialismo no marxista)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Libertades y derechos.</li> <li>Propiedad privada, sociedad de bienestar, libre comercio, democracia como régimen político, igualdad entre los hombres.</li> <li>Partidarios de la innovación, así como de la inmigración de forma ordenada, y es partidario de una Europa fuerte</li> </ul>
<i>Socialdemocracia, socialismo no marxista.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valoran el factor económico, así como los culturales, intelectuales que pueden modificar el económico.</li> <li>-Propiedad privada, bienestar social e igualdad entre los hombres.</li> <li>-Libertades y derechos</li> </ul>	<i>Socialismo libertario</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abolición de cualquier tipo de autoridad, incluido el Estado.</li> <li>Ateísmo y anticlericalismo.</li> <li>Individualista y antidemocrático</li> <li>No admite la propiedad privada que la considera un robo. Se opone al capitalismo y defiende la autogestión. Es revolucionario.</li> </ul>
<i>Socialismo del siglo XXI</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Democracia participativa como forma de régimen político, basada en la solidaridad, fraternidad e igualdad.</li> <li>-Economía de equivalencia</li> </ul>	<i>Nacionalismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El hombre, la cultura y la vida son fruto de la nación.</li> </ul>

**Figura 21: Sinopsis doctrinal de las diversas ideologías, con los valores que defiende**



No es nuestro propósito adentrarnos en la historia ideológica -política para hacer una exposición doctrinal, desde sus orígenes (tiempos primitivos) hasta nuestro días. Nos mueve, simplemente, hacer una breve exposición de los orígenes e ideas que han ido configurando en el caminar histórico el perfil de la ideología política, así como en los principios en que se basa cada ideología sociopolítica vigente en nuestros días, para que el pedagogo, siempre atento a su tiempo, sea conocedor de la ideología en la que esté inspirada la educación, objeto de la pedagogía, que imparta.

Es paradójico que en regímenes democráticos no se hable apenas del tema de las ideologías; suele hablarse de los partidos políticos. Está claro, pues, que los hijos, que son los partidos políticos, absorben a sus padres, que son las ideologías. Este hecho, se traduce en la práctica en un analfabetismo político a la vez que desconoce los principios ideológicos inspiradores del partido político que apasionadamente depende o rechaza.

Respecto a lo que acabamos de decir, Fraga Iribarne dice en el prólogo de la obra “Los Ideales políticos” que “hoy se habla poco de los ideales políticos en política; se habla más de intereses, de compromisos, de estrategias y de planes. Se ponderan los males de las ideologías, y se olvida que el hombre, sin ideales, se reduce a nivel animal”.

La ideología viene a ser un conjunto de opiniones y creencias basado en un orden de valores subyacentes, más o menos consciente, que tienen como fin encaminar las aptitudes y comportamientos de los individuos en sociedad.

Del pluralismo social emana, pues, el pluralismo ideológico-político, y los partidos políticos, que han sido y siguen siendo muy homogéneos, “conscientes de la necesidad de definir el concepto de un modo amplio, – dice Matas Dalmanes- podríamos calificar de “partido político” a una asociación de individuos unida por la defensa de unos intereses, organizada internamente mediante una estructura jerárquica, con afán de permanencia en el tiempo y cuyo objetivo sería alcanzar el poder político, ejercerlo y llevar a cabo un programa político”<sup>594</sup>.

Respecto a las funciones de los partidos políticos, González Casanova señala las que siguen: “contribuir a la formación de la opinión pública; ofrecer programas generales de gobierno; intentar coordinar y armonizar intereses sectoriales y ofrecer campos de visión más amplios; formar pedagógicamente a los individuos, servir de vía de representación por medio de las elecciones; ser órganos de comunicación entre las demandas populares y los gobernantes; dirigir la acción política de las instituciones públicas (desde los ayuntamientos

---

<sup>594</sup> Canibal Badia, M (Coordinador) (1996) *Manual de Ciencia política*. Madrid. Tecnos. p. 316.

hasta el gobierno del Estado, pasando por cualquier tipo de organización intermedia, como las comunidades autónomas); criticar y controlar la acción de gobierno cuando los partidos están en la oposición; seleccionar la clase política dirigente y colaborar en su implantación y renovación; reforzar ideológicamente el sistema hegemónico, estabilizándolo y legitimándolo mediante el consenso entre los partidos; estructurar la sucesión política dentro del estado”<sup>595</sup>.

### **3.1. Liberalismo**

#### **3.1.1. Ideas que van configurando el perfil del pensamiento liberal**

Damos por evidente, y por evidente obvio, que las ideologías, en cuanto conjunto de opiniones, ideas y creencias fundamentado en una serie de valores que tienen por finalidad encauzar las aptitudes y comportamiento de los individuos para la consecución plena de su fin natural cual es la felicidad, tienen que estar fundamentadas en la naturaleza humana, y responder a las exigencias de la misma, a igual que los partidos políticos tienen y deben poner sus ideologías políticas, acordes con la naturaleza humana, al servicio del hombre para la consecución de su pleno bienestar y máxima felicidad. La política no es en definitiva sino servicio a los demás que demanda dedicación plena, honestidad y profesionalidad por parte del que vocacionalmente se dedica a ella.

En la búsqueda de su origen, si nos atenemos a la naturaleza de ser humano, y a la concepción ideológica- política de “liberalismo”, definido por el Diccionario de la Real Academia Española de la Lenguas como la “Doctrina política que defiende las libertades y la iniciativa individual, y limita la intervención del Estado y de los poderes públicos en la vida social, económica y cultural”, su origen está en el mismo hombre y desde el mismo instante en que aparece éste. Pues, desde su aparición, lo hizo viviendo en grupo, necesitando y proclamando su libertad, su espacio vital, su espacio físico, su privacidad, la propiedad de sus cosas dentro del grupo humano en que se desarrollaba su vida. Y siempre, obedeciendo a la llamada imperativa de su misma naturaleza: anhelando, deseando y queriendo ser él mismo.

Mas ser uno mismo, no es tarea sencilla. Ello demanda hacerlo en libertad, disponer de ella con señorío, así como disponer libranteramente de tus cosas, incluidas las que pertenecen a tu privacidad. Son condiciones inalienables para conseguir el fin del ser humano en su existencia terrenal, cual es la felicidad.

---

<sup>595</sup> GONZÁLEZ CASANOVA, J.A. (1980) *Teoría del Estado y Derecho Constitucional*. Barcelona, Vicens-Vives. p. 321

Pero es en Grecia, en el siglo V antes de Cristo, en la que la comunidad de ciudadanos participaba en el gobierno, las leyes eran discutidas por todos y todos estaban sometidos a las leyes. La Ciudad- Estado estaba al servicio del ciudadano, y no ciudadano.

Esa era, pues, desde su posición idealista, la idea que movía a Platón en la creación de su Estado Ideal: “el objetivo último del Estado – dice -y de sus gobernantes será el de conseguir que los ciudadanos sean justos, virtuosos y, por tanto, felices” De esta idea platónica, se puede inferir e inferimos, que no hay, pues, felicidad si no se es justo y virtuoso. Donde reina la justicia y la virtud, reina la paz, y donde reina la paz reina la convivencia entre los hombres y mujeres, y se da la libertad y el respeto a la dignidad humana en su integridad.

Aristóteles, que piensa, a diferencia de su maestro Platón, que “las formas son inmanentes en las cosas y sin ninguna realidad fuera de las mismas, se preocupará de los Estados reales, de los posibles”. Y desde su enfoque teleológico de la ciencia, deja claro que todas las cosas tienden a su fin, y su fin es el bien, es decir, la felicidad. El Estado tiene y debe buscar la felicidad del hombre. Toda ideología política tiene que partir de ese presupuesto. Y ese presupuesto no es posible conseguir si específicamente el hombre no vive racional y libremente: pensando y poniendo en práctica lo pensado.

La llegada del cristianismo; ayuda, a través de su mensaje religioso, social, político y filosófico, de forma subyacente, al despertar de las ideologías, y muy especialmente a las que tienen por objetivo el respeto a la libertad individual, a la solidaridad y a la propiedad privada, como es el liberalismo. Dios, Hacedor del hombre, baja hasta tomar la naturaleza humana, y tras crearlo a su imagen y semejanza le da inteligencia y libertad, y revela que todos los hombres formamos una gran familia, y todos somos libres e iguales ante Dios. Y este mensaje se predica a una sociedad, como la del Imperio romano, en que lo distintivo de ella era la desigualdad del hombre (y de las mujeres). El mensaje revolucionario estaba servido, y la persecución de los cristianos por revolucionarios a los ojos de los romanos estaba igualmente servida y justificada, en cuanto atentaba a la estabilidad del sistema político romano.

Se pone en evidencia un hecho que dura hasta nuestros días: el Estado no puede abarcarlo todo. Y porque no puede abarcarlo todo ha de existir una limitación de poderes: los poderes temporales es cuestión del Estado, y los espirituales es asunto de la Iglesia. Y dentro de los poderes temporales, se dice hoy, no todo lo debe determinar el Estado.

El nacimiento de la burguesía a partir del siglo XI y su desarrollo hasta su plenitud, final del XVIII, supone el surgimiento de hitos históricos convulsos que van limando y limitando el poder absoluto de los gobernantes, a la vez que van configurando el perfil del liberalismo, y sus oponentes, el llamado socialismo científico o comunismo.

El renacer de las ciudades, como consecuencia del cese de las invasiones, la disminución de la guerra entre los señores feudales, el avance de las técnicas agrícolas, la mejora de la agricultura hasta darse excedentes la producción de productos agrarios y el aumento de la población, que supone para Europa el inicio de un desarrollo económico, y el lógico desplazamiento de los campesinos (libres y adscritos), así como el nacimiento de la burguesía que necesitada de libertad económica y jurídica y política tiene la habilidad de relacionarse con la monarquía, que necesitada de recursos económicos para poder mantener su reino unido e imponerse a la nobleza, tiene igualmente la agudeza de ver que es precisamente la burguesía la que puede facilitarse dichos recursos. Por estas razones, burguesía y monarquía establecen una relación de mutuo apoyo. Así, pues, la burguesía obtiene de la monarquía las *cartas privilegios* para hacerles libres, y dejar de estar sometidos a los señores feudales, los aceptó en las reuniones del Consejo o Corte Real, después denominado Parlamento; también la ofrecieron monopolios comerciales, permisos para abrir mercados, y garantías para circular por todo el reino. Y a cambio de estos privilegios reales, los burgueses, facilitaron a los monarcas, recursos económicos para su lucha contra los nobles.

El Renacimiento, va difundiendo nuevas ideas, tales como el humanismo, el racionalismo, la ética protestante en versión calvinista, transformaciones ideológica, filosófica y culturales que son acogidas por la Ilustración, siendo la burguesía la más beneficiaria. Para dicha burguesía ilustrada su principal dogma es la defensa del individualismo y la igualdad entre los hombre, contradiciendo el sí de privilegios estamentales que imposibilitaba cumplir sus funciones resaltando en vida pública.

“La burguesía utilizaba, en su beneficio el descontento de gran parte del estado llano, el estamento no privilegiado, que incluía desde los más pobres jornaleros hasta los banqueros o comerciantes más ricos. La serie de revoluciones iniciada en Inglaterra (1642-48 y 1688) Norteamérica (1773-83) y Francia (1789), y extendida durante el siglo XIX al resto de Europa, significó la abolición del Antiguo Régimen y la instauración del estado General burgués, la sociedad de clases y el capitalismo industrial”.<sup>596</sup> Es decir, el dogma de la defensa de la libertad individual y la igualdad entre los hombre va siendo un hecho.

---

<sup>596</sup> <http://www.portalplanetasedna.com.ar/burguesia.htm> (Descargado día 1-2-09)

En el transcurrir del tiempo, aparece figura de de Jon Locke (1632-1704), para manifestar mediante su pensamiento político, recogido “en sus Dos tratados sobre el gobierno, que el poder del gobierno requiere sus limitaciones. Se opone, pues, al poder absoluto.

Locke, empirista inglés, es el pensador ideológico político que sienta los principios del liberalismo: defendía la tolerancia religiosa, que la relegaba al ámbito privado, el derecho de propiedad sobre de vida, libertad y posesiones. Los hombres son para Locke libres, iguales e independientes por naturaleza, ningún poder político puede arrancarlo de dicha situación sin su consentimiento<sup>597</sup>.

Veamos la argumentación que hace Locke del derecho de la propiedad:

Finalmente, deja claro que la sociedad necesita de un gobierno que garantice los derechos individuales, y nunca ser el mismo gobierno una amenaza para la sociedad. Para el cumplimiento de dichos objetivos proponía, como medida imprescindible, limitar el poder del gobierno mediante los siguientes hechos:

1º. Elegir mediante sufragio universal de manera periódica la cámara legislativa.

2º. Establecer la separación de los poderes legislativo, ejecutivo y “federativo” Este último se refiere a la relación con otros países

Dando un paso más, en el paseo que venimos haciendo para ir buscando selectivamente las ideas que van consolidando el perfil del liberalismo, llegamos al siglo XVIII y nos encontramos con la “Ilustración”, las Luces o el Despotismo ilustrado.

¿Y qué piensa este grupo de intelectuales aristocráticos? ¿Qué aportan a la elaboración del liberalismo? ¿Quiénes son ellos?

Ellos son, dicho con brevedad y llanura, un grupo de burgueses e inquietos “intelectuales, escritores y publicistas” que con la pretensión de educar al pueblo, y aprovechando la coyuntura de la evolución económica y social, promovida por la revolución industrial, ven que ha llegado el momento de acabar con el Antiguo Régimen, basado en el poder absoluto, y sustituirlo por el que ellos piensan como mejor. Un régimen moderno a la inglesa en el que el poder ostentado por el gobierno del Estado, esté limitado.

En su pensamiento hay aspectos comunes, tales como “el convencimiento de la bondad natura del de hombre y en su capacidad para alcanzar su fin de felicidad terrena, guiado exclusivamente por su razón y experiencia, una vez que se halla liberadote la

---

<sup>597</sup> LOCKE, J. (1983) *Ensayo sobre el Gobierno Civil*. Barcelona, Orbis, P.39

ignorancia y superstición”<sup>598</sup> ; sostienen que el gobierno debería ayudare al individual a buscar su libertad y propiedad. Un gran número de filósofos ilustrados, por el contrario, entre los cuales estaban Diderot, D.´ Alambert y Voltaire, fueron encarnizados enemigos de la Religión, sobre todo de la católica, su deidad era la razón. Lo destacado de estos filósofos es que siendo amantes de la libertad, y muy especialmente de la libertad de expresión, no lo eran de la democracia, no la veían necesaria para gobernar. Son pues, los representantes del utilitarismo político y del despotismo ilustrado, que subyacentemente ayudan al pensamiento liberal a irlo consolidando.

En este movimiento de consolidación ideológica política liberal, tenemos a Montesquieu (1689-1755), que conocedor de la Constitución inglesa la vulgarizó cuanto pudo, y se mostró partidario de la separación de poderes, como “adepto de un perfecto liberalismo, un Montesquieu muy Próximo a Locke”<sup>599</sup>.

“Para Montesquieu, – dice Ocáriz- un Estado es libre cuando el “poder detiene al poder”, lo cual únicamente puede conseguirse si éste está partido, tanto en la administración del Estado como en la sociedad en general, y si existe un juego de frenos y contrapesos que eliminen la posibilidad de concentración de este poder. Por lo que respecta a la organización del Estado, Montesquieu, tomando del Locke el concepto de división de poderes, distingue entre el legislativo, ejecutivo y judicial, y en cuanto a la sociedad en general, considera que debe existir una amplia gama de entes intermedios entre el individuo y el estado: nobleza, provincias, parlamentos, Iglesia...con poderes propios, no delegados, que actúen como frenos y contrapesos entre sí y con respecto a los poderes del Estado”.

Cuantas ideas hemos expuesto hasta este momento han ido configurado el perfil de lo que Ocáriz<sup>600</sup> llama “preliberal” o “temprano liberalismo”. Pero, al final del siglo XVIII y principios de XIX acusa una notable inflexión, como consecuencia de la influencia que recibe de David Hume, debido a que éste niega la existencia de la Ley Natural y sostiene que los valores morales son sentimientos. A los agradables los llama “buenos”, y “malos” a los desagradables. En la deferencia, se impone, pues, utilidad.

Una serie de pensadores configuran el perfil de la conocida ideología política del liberalismo, ellos son: Jeremy Bantham (1748- 1832) se notifica por el cambio radical del la Ley Natural por el utilitarismo, debido a que parte del principio de que la Naturaleza ha impreso en el hombre de dos poderes, como son el placer y el dolos. El Estado, por tanto, debe preocuparse

---

<sup>598</sup> OCÁRIZ BRAÑA, J. (1988) *Historia sencilla del pensamiento político*. Madrid, Rialp, p. 80.

<sup>599</sup> TOCHARD, J. (1979) *Historia de las Ideas Políticas*. Madrid, Tecno, p. 307

<sup>600</sup> OCÁRIZ BRAÑA, J. Op. Cit., pp 101-112

de proporcionar al hombre todo el placer posible, y el menor dolor; es decir, el Estado tiene que estar al servicio del hombre para facilitarle el máximo placer o felicidad, y el mínimo dolor o infelicidad. Y este objetivo puede conseguirlo a través del liberalismo, y no mediante el “despotismo ilustrado” como en un principio pensaba.

James Mill (1773-1836), amigo de Bantham adoptó por su influencia el utilitarismo de éste, lo aplicó a su pensamiento político, debiendo estar el Estado al servicio del hombre para que a través de la propiedad obtenga el mayor placer. Y lo quiere así, porque piensa que la propiedad es la principal fuente de placer.

Estos dos pensadores, Bantham y Mill, sintetizan el la “concepción psicológica de Hobbes con la política de Locke, y configuran así la esencia del “radicalismo filosófico” o “liberalismo clásico” que desterrando la idea de una Ley Natural, fundamenta la teoría política del gobierno limitado en el individualismo utilitarista”.

La importancia que James Mill dio a la propiedad, repercute en lo político y en lo económico. Respecto al aspecto económico, el fisiócrata Adam Smith (1723-1790) había comenzado la concepción económica del liberalismo clásico: la del “laissez faire” que aboga por la no intervención del gobierno en los asuntos económicos, que deben quedar a la libre iniciativa. De esta forma, las fuerzas de la oferta y la demanda, concurren en un mercado libre, garantizando la máxima eficiencia económica”

Finalmente, Herbert Spencer (1820-1903), insistió contundentemente sobre el principio de limitación del gobierno, y apoyándose en el aspecto de la teoría de Darwin en lo referente a la competencia y selección natural, que hace prevalecer al mejor dotado, es la garantía del progreso.

### **3.1.2. ¿Qué es, pues, el liberalismo?**

“El liberalismo- dice Joaquín Garrigues Walter- es el conjunto de ideas y actitudes que hicieron posible la construcción del Estado de derecho-tal y como hoy se conoce en los principales países del mundo occidental- basado en la democracia como forma de gobierno y en el sistema de iniciativa privada”<sup>601</sup>.

Nicanor del Pardo en su obra “Los Ideales Políticos”, cita la definición de liberalismo de Guillermo Subercaseaux, que lo define así: “es el sistema que consiste en la descentralización económica, política y social sobre las bases de la libertad individual y la

---

<sup>601</sup> GARRIGES WALKER. I (1976). *¿Qué es el liberalismo?* Madrid, La Goya Ciencia, p. 13

propiedad privada”<sup>602</sup> La descentralización- sigue diciendo autor, supone que el poder público interviene lo mínimo; y la propiedad privada viene a significar que el individuo es una prolongación de la propiedad privada.

Las principales características se concretizan en la defensa del individuo, estando la persona por encima de por encima de lo colectivo; la libertad referida a los aspectos de libertad de pensamiento, de expresión, de asociación, de prensa, etc, cuyo único límite está en la libertad de los demás, que debe constituir una garantía frente a la intromisión del gobierno en la vida de los individuos; la igualdad entre las personas respecto a los ámbitos jurídicos y políticos; y finalmente el respecto a la propiedad privada, fuente de desarrollo individual, derecho inalterable que debe ser salvaguardado por la ley y protegido por el Estado.

### **3.1.3. Tipos de liberalismo**

El liberalismo, doctrina filosófica, económica y sociopolítica de carácter individualista, no es único. Se puede y cabe hablar, por tanto, de diversos liberalismos. Se puede hablar de un liberalismo dinámico, que acepta la máquina y favorece la industria, y de un liberalismo económicamente conservador y proteccionista. El primero era propio de Inglaterra; el segundo, lo era de Francia<sup>603</sup>.

Si en el siglo XVIII se da la unidad del liberalismo; en el siglo XIX se produce la fragmentación del mismo en varias ideologías distintas. Así tenemos: El liberalismo social aboga por la defensa de la no intervención del Estado en la vida de los ciudadanos y en sus relaciones sociales, así como la defensa de su libertad de expresión y religiosa, y demás relaciones sociales permitidas.

El liberalismo económico que descansa sobre los principios de riqueza y propiedad, y se opone a la intervención y dirigismo del estado, aun aviniéndose con los favores de éste.; es el fundamento doctrinal del capitalismo. El liberalismo político se opone al despotismo; es el fundamento doctrinal del Gobierno representativo y de la democracia parlamentaria. Y el liberalismo intelectual se caracteriza por el espíritu de la tolerancia y la conciliación; este espíritu de la libertad no es exclusivo de los liberales, alguno de los cuales se muestran notablemente intolerantes.

---

<sup>602</sup> DEL PARDO, N (1976) *Los ideales Políticos*. Guadalajara, Ocejón, p.136

<sup>603</sup> TOCHARD, J. Op. Cit. p. 401



### 3.1.4. El liberalismo hoy

El liberalismo europeo de nuestros días, ajustado a la realidad concreta de cada país, tendiendo a su situación político-social-económica asume los principios fundamentales comunes. No hay, pues, unidad de liberalismo. Pero más que por razones de principio son por razones de nacionalismo y de liderazgo.

El liberalismo hoy, aboga por el desarrollo de las libertades individuales- libertad de conciencia, de pensamiento, de expresión, de movimiento- el derecho a la intimidad y al honor, la inviolabilidad de la persona y del domicilio, y el imperio de ley, además del derecho a la vida, entre otros derechos y libertades fundamentales. También aboga, a partir de estas libertades y derechos fundamentales, por el progreso de la sociedad, y defiende el Estado de Derecho, en el que todas las personas, incluyendo las que formen parte del gobierno, están sometidas a las leyes que constituyen el Estado de Derecho. Abogan, igualmente, por la igualdad de oportunidades, y la sociedad del bienestar, así como por la defensa de la propiedad privada.

A este respecto, Walker, dice que los objetivos de la idea liberal, son: primero, defender la libertad en todas las manifestaciones, a todos los niveles y en toda suerte de circunstancias. La defensa de estas libertades- continúa diciendo-constituye un primer dogma, quizá el único, pero que por sí solo justificaría la opción ideológica liberal. En segundo lugar, luchar contra la prepotencia del Estado moderno, y defensa de las libertades individuales que deben ser sagradas, hasta tal punto que sólo cuando se pongan en riesgo es cuando tiene que intervenir el Estado para restablecer esa jerarquía, y en tercer lugar el liberalismo debe defender la iniciativa y la propiedad privada<sup>604</sup>.

Terminamos el liberalismo, diciendo que: “El liberalismo de nuestro días, y pese a que se va separando del conservadurismo, es conservador, cosa impensable en el siglo XIX. El nuevo liberalismo busca sus orígenes en las tradiciones, la historia común y el legado cultural, Es un conservadurismo al que se le añade un espíritu, un modo de ser que lo contrapone a las fórmulas social-estatalita que han imperado en occidente en los últimos 40 años,” practicadas tanto por gobiernos socialistas como por democristianos, liberales y conservadores.

---

<sup>604</sup> GARRIGES WALKER, J. Op. Cit, pp 65-66

### 3.2. Conservadurismo o conservatismo

La ideología conservadora, en su origen, surge como un intento de reformar la ideología liberal, a la vista de las consecuencias un tanto negativas que se obtenían de su aplicación. Así como tiene lugar el nacimiento de las palabras *reaccionario* o *retrógrados* para significar, de manera peyorativa, a todos a todos los que se consideran encuadrados en posiciones políticas menos avanzadas que la tuya. Las teorías de la ideología conservadora son elaboradas en la misma medida que se van impugnando las particularidades del liberalismo. Una de las impugnaciones “más rigurosas no fue, al principio la que se enfocaba directamente contra el dogma de la libertad, sino al que ocupa el segundo lugar en la famosa trilogía de la Revolución Francesa (recordemos: *libertad, igualdad y fraternidad*; este recuerdo es nuestro): la igualdad. De lo que se desprende que los impugnadores comenzaron la batalla sin atacar al liberalismo de frente, sino de flanco, táctica militar muchas veces provechosa”<sup>605</sup>.

Impugnado y vencido dialécticamente el dogma de la igualdad, los conservadores atacan el dogma de la libertad del liberalismo. Añaden ellos el de la autoridad. La ideología conservadora quedaba prácticamente construida. Es una ideología basada en el conservatismo natural. Y “el conservatismo natural es aquella tendencia de la mente humana, adversa a los cambios y mudanzas, que obedece en parte al temor a lo desconocido y a la confianza en los caminos de la experiencia más bien que en los del razonamiento teórico, y en parte también a la facultad humana de adaptación al medio, por virtud de la cual aceptamos o toleramos lo que nos es habitual, mucho más fácilmente que lo que nos es extraño. La desconfianza hacia lo ignorado y la predilección por lo empírico sobre lo teórico tienen profundo arraigo en casi todos los entendimientos y están consagrados por refranes de uso corriente: “vale más pájaro en mano que ciento volando”, “Más vale un toma que dos te daré”<sup>606</sup>.

De lo dicho no se desprende que la ideología conservadora se oponga al progreso y se aferre al inmovilismo absoluto. Para afianzar lo dicho, pensamos que el texto que sigue resulta aclaratorio: “Pero así como la prevención hacia lo desconocido, dentro de ciertos límites, es una tendencia prudente y loable, puede convertirse, llevada a su extremo, en un inseparable obstáculo, para todo el progreso...El progreso, tanto en la ciencia como en la política o en la vida social, exige cierta aptitud para ir más allá de la experiencia y traer a ésta las novedades aprovechables”<sup>607</sup>.

---

<sup>605</sup> DEL PARDO, N. Op. Cit. p. 140

<sup>606</sup> CECIL, L. H. (1929) *Conservatismo*. Barcelona, Labor, p.9

<sup>607</sup> Ib. pp. 11-12

A lo que si se opone el conservadurismo es al progreso imprudente que pueda llevar al hombre al desastre, a su propia deshumanización. De ahí estas palabras, tan medidas como contundentes de Cincel: “El ansia de progreso y de novedades debe estar contrapesada por la reserva hacia lo desconocido y por temor a los peligros que traiga en su seno; el criterio justo huirá tanto de la inmoderada tendencia a lo nuevo como del ciego misoneísmo, y no temerá las innovaciones hasta el punto de renunciar a todo progreso. Estos dos sentimientos en apariencia contradictorios: deseos de avanzar y temor a los riesgos de avance, son en realidad, complementarios y se reclaman mutuamente...El progreso necesita del conservatismo para ser eficaz, inteligente y apropiado a las circunstancias; sin él, resultará, si no contraproducente, por lo menos ilusorio”<sup>608</sup>.

La ideología conservadora es partidaria, pues, progreso ponderado y prudente, basado en la reforma. Es una ideología que parte de que “la vida social funciona no sólo por la actividad racional del hombre, sino también por sus sentimientos, hábitos, emociones, convencionalismos y tradiciones, sin todo lo cual se produciría en ella un colapso y cuyo complejo conjunto rebasa a menudo la capacidad interpretativa de la razón. Un racionalismo impaciente y agresivo solo puede resultar, por lo tanto, si se opone al orden social, subversivo y aniquilador de todas las instituciones, de las malas y de las buenas”<sup>609</sup>. La sociedad no es para el conservadurismo un mecánico conjunto de elementos. Más se parece a un organismo cuyas partes están profundamente configuradas y dispuestas en orden a su vida común, cambia según determinado ritmo y tienen un desarrollo característico. Es un ser viviente cuya existencia tiene un pasado y un futuro. Por eso, la propensión a destruir de un modo desaprensivo la fibra social en su conjunto: impide que se formen hábitos, que se eliminen esperanzas y se confíe en el futuro, estorba la creación de valores estables, de principios educativos y de capacidades sociales, cosas todas que enriquecen al individuo y sin las cuales cuesta mucho edificar la civilización.

Las ideas que están en el marco de la doctrina del conservatismo son, en resumen:

1. Socialmente optan por la concepción organicista o naturista de la sociedad y los individuos. Así, pues, la sociedad no es una máquina, se parece más a un organismo
2. No son partidarios de los cambios por el cambio. Optan por evitar los cambios radicales, abruptos y desordenados. No son, pues, revolucionarios, Si al cambio prudente, basado en la reforma.

---

<sup>608</sup> Ib. pp. 12-13

<sup>609</sup> THOMSON, D. (1977) *Las ideas políticas*. Barcelona, Labor, p. 125.

3. Defienden valores familiares y religiosos, Y así como la religión la ven como un valor de cohesión social, y como una necesidad humana, los valores familiares los consideran necesarios para la estabilidad familiar y social
4. Posee preferencia por conservar el orden público establecido, social y jurídico.
5. Valoran las tradiciones y los nacionalismos
6. Defiende la propiedad privada y la prudencia fiscal
7. Se muestran contrarios al intervencionismo del Estado
8. En lo económico son proteccionistas y se opone al librecambismo
9. Valoran la democracia.
10. El ser humano concreto es valorado en cuanto que es un ser de sentimientos, hábitos, esperanzas, objeto de digna educación.

Las posiciones políticas que están dentro del conservadurismo o conservatismos son el *Centro –Derecha y Derecha*.

¿Qué decir del liberalismo-conservadurismo en España hoy?

¿Dónde están como partidos políticos?

Tanto el liberalismo como el conservadurismo están integrados en partidos nacionales con denominaciones de “*centro derecha o derecha*”.

### **3.3. La democracia cristiana**

#### **3.2.1. Su razón de ser**

Su apelativo de cristiana no significa que su carácter sea necesariamente confesional. Es sabido que a finales del siglo XIX, la cuestión social- así se conoce el conjunto: de problemas surgidos entre obreros y patronos-es una de las consecuencias más graves de la industrialización que reclama urgentes soluciones. El socialismo científico y el anarquismo intentan ser soluciones radicales mediante el recurso de la revolución, a dicha cuestión social. La Iglesia católica, sensibilizada con el problema, y adoptando una actitud reconciliadora, intenta igualmente dar solución a los abusos de que eran objeto los obreros y asalariado por parte del capitalismo.

Reaccionando a dicha injusticia social que suponían dichos abusos, y que León XIII, llama “miseria inmerecida de los trabajadores, el 15 de mayo de 1891 escribe su célebre “*Rerum Novarum*”, “auténtica suma de la doctrina social católica”<sup>610</sup> Sus principios

---

<sup>610</sup> *Cinco grandes Mensajes* (1969) Madrid, BAC, p.6

fundamentales los resume Juan XXIII en su Encíclica *Mater et magistra*: dignidad del trabajo; su retribución justa; generalización de la propiedad privada; función social de ésta; la intervención del Estado en orden económico; bases para la nueva legislación que abrió caminos al verdadero derecho labora; defensa del derecho de asociación de los trabajadores, ni marxismo ni liberalismo”<sup>611</sup>.

Con ocasión del XL aniversario de la *Rerum Novarum* aparece (Mayo 1931) la Encíclica *Quadragesimo Anno* de Pío XI, que trató de dar solución a la cuestión social. Los principios fundamentales de ésta los resume Juan XXIII a dos: “prohibición absoluta de que en materia económica se establece como ley suprema el interés individual o de grupo, o la libre competencia ilimitada, o el predominio de la nación, o el afán de dominio, u otros contenidos similares.

Por el contrario, en materia económica es indispensable que toda actividad sea regida por la justicia y la caridad como leyes supremas del orden social.

El Segundo principio... manda que se establezca un orden jurídico, tanto nacional, como internacional, que bajo el influjo rector de la justicia social y por medio de un cuadro de instituciones públicas y privadas, permita a los hombres dedicados a las tareas económicas armonizar adecuadamente su propio interés particular con el bien común”<sup>612</sup>.

El 1 de junio de 1941, Pío XII dirigió el Radiomensaje, en el cual recordaba el quincuagésimo aniversario de la *Rerum Novarum*. Res son las cuestiones fundamentales. Tres son las cuestiones fundamentales que trataba: “el uso de los bienes materiales, el trabajo y la familia”<sup>613</sup>.

El Papa Juan XXIII escribe en octubre de 1961 la Encíclica *Mater et Magistra* sobre el reciente desarrollo de la cuestión social. Refuerza y define algunas ideas desarrolladas por los anteriores papas sobre la cuestión social: “el hombre, y no el Estado, homocentro y fin de la de la vida social; la subsidiaridad de cada nivel asociativo con respecto a su inferior y de todos frente a la actividad libre da cada persona; la reafirmación de la propiedad privada como derecho individual; la subordinación del provecho privado del bien común”<sup>614</sup>.

El 14 de septiembre, Fiesta de la Exaltación Santa Cruz, de 1981, con ocasión de 90 aniversarios de la Encíclica *Rerum Novarum*, aparece la Encíclica *Laborem Exercens* de Juan Pablo II, dedicada al trabajo humano. La razón de que sea el “trabajo humano” el objeto de la

---

<sup>611</sup> Ib. p. 6.

<sup>612</sup> *Cinco grandes Mensajes*. *Mater et Magistra*. pp. 19-20

<sup>613</sup> Ib. p. 20

<sup>614</sup> Ib. p. 5

Encíclica no es otra que la misma misión de la Iglesia Católica. El hombre- viene a decir Juan pablo II es el camino primero y fundamental de la Iglesia. El trabajo es el problema que afecta de raíz al hombre; por ello, es la clave de toda cuestión social, tanto a nivel de clase como del mundo.

En su análisis del trabajo; se preocupa de dejar bien claro, siguiendo la doctrina del Génesis que “la Iglesia está convencida de que el trabajo constituye, en cuanto que es un bien, una dimensión fundamental de la existencia del hombre en la Tierra”<sup>615</sup>.

El trabajo creado por el hombre debe estar al servicio de éste, es decir, el hombre debe ser considerado fin del trabajo. Esta concepción debería encontrar también un puesto central en toda la esfera de la política social y económica, tanto en el ámbito de cada uno de los países como en el más amplio de las relaciones internacionales.

Para realizar la “justicia social” en el mundo- continúa diciendo la encíclica- se hacen necesarios movimientos de solidaridad entre los hombres del trabajo. Esta solidaridad debe estar siempre presente donde lo requiera la degradación social del sujeto del trabajo, la explotación de los trabajadores, etc.

El trabajo es un deber y, a la vez, una fuente de derechos por parte del trabajador, derechos que han de ser examinados, en el contexto del conjunto de los derechos del hombre. El primer derecho es precisamente, el derecho que tiene todo hombre al trabajo derecho a un salario justo “que sea suficiente para fundar y mantener dignamente una familia y asegurar un futuro”<sup>616</sup>, “sin necesidad de hacer asumir a la esposa un trabajo fuera de casa”<sup>617</sup>, derecho a prestaciones sociales que tienen por finalidad la asegurar la vida y por la salud de los trabajadores y de su familia; derecho al descanso, derecho de asociaciones para la defensa de los intereses vitales de los hombres empleados en las diversas profesiones.

La Iglesia con sus doctrina social, y adoptando una actitud de reconciliación se propone frenar las injusticias de un capitalismo salvaje y humanizarlo. La doctrina social de la Iglesia puede concebirse como un “humanismo integral” que sin atacar directamente los fundamentos esenciales ni su estructura básica del capitalismo quiere humanizarlo y frenar su afán de lucro desmedido. Pero al mismo tiempo se opone al marxismo.

La democracia cristiana asume sus principios ideológicos-sociopolíticos de la “doctrina social de la Iglesia”. Por consiguiente, el sentido de su ideología consiste en

---

<sup>615</sup> *Laborem Exercens. El trabajo humano* (1981) Madrid., Edic. Paulinas, p. 12

<sup>616</sup> Ib. p. 54.

<sup>617</sup> Ib. p. 55

presentar una alternativa distinta a la del marxismo para las reivindicaciones sociales del hombre; una alternativa que es la cristiana.

Se trata, pues, de un socialismo cristiano en cuanto que su máxima preocupación desde una visión cristiana, son las cuestiones sociales y económicas.

### **3.3.2. Principios fundamentales de la democracia cristiana**

Los principios fundamentales, se reducen a los siguientes:

- “Inspiración cristiana de la vida, basada en la responsabilidad del hombre ante Dios.
- Igualdad de todos los hombres ante Dios, de la que se deriva la necesidad de una justicia sin distinciones para todos.
- Los métodos políticos son los de la democracia, al admitir que el gobierno emana de la voluntad popular y que la legislación debe ser discutida libremente y adoptada por la mayoría.
- Solución prioritaria de los problemas económicos y sociales, pero usando, siempre que ello es posible, recursos no coactivos.
- Reconocimiento de la propiedad privada, como derecho fundamental del hombre, sin negar la posibilidad de socializar determinados sectores de la economía en busca del bien común”<sup>618</sup>.

Abogan por un capital humanizado, así como por la intervención del Estado de forma equilibrada y justa a donde el individuo, la familia o asociación no alcance. Es pues, una ideología socio-política reformista. Dentro de esta ideología cabe distinguir la católica y la protestante. La católica se apoya en la enseñanza de las sagradas escrituras, particularmente los Evangelios, interpretados por los Pontífices Romanos. Ahora se empieza con las Encíclicas. León XIII, antes de ser Papa había sido profesor de Economía Política.

Admite la existencia de las leyes providenciales que rigen las relaciones económicas, pero considera que el hombre, dotado de libre albedrío, puede torcer su curso, oponiéndose a la voluntad divina. Estima que la desigualdad entre los seres humanos es un fenómeno inherente a su propia naturaleza y a la misión que a cada le corresponde realizar.

### **3.4. Partido popular (PP)**

Es un partido joven, y, como todos, heterogéneo. Su fundación, o refundación data del 1989, año en que Alianza Popular cambió de nombre y de líder, y pasó a llamarse Partido

---

<sup>618</sup> Santillana, Op, Cit. p. 29

Popular, al que se incorporaron muchos militantes de la extinta Unión de Centro Democrático.

Las corrientes ideológicas que comprendes actualmente el Partido Popular, son las constituidas por los liberales, conservadores- cuyo ideario se resume en continuar la tradición, vigencia del legado recibido y prudencia en su reforma- y demócratas cristianos. Digamos que con esas ideologías, a veces difícil de conjugar, el Partido Popular viene desenvolviéndose en el escenario político, presentándose como un partido de centro reformista, intento de síntesis entre conservadurismo y liberalismo<sup>619</sup>.

### ¿Cuál es la ideología del Partido Popular?

María Marcos, J -dice - que “si por ideología se entiende un esquema rígido de ideas que se aplica a la realidad con la intención de adaptar y cambiar ésta, el Partido Popular carece de ideología. En cambio, si se define la ideología como un conjunto de principios que permiten ordenar y dar sentido a la propia conducta, el Partido Popular ha ido elaborando a lo largo de estos años un núcleo ideológico bastante consistente que ha ido encontrando su expresión, más que en elaboraciones teórica, en textos programáticos, propuestas de partido o declaraciones de sus líderes”<sup>620</sup>.

El cambio de valores de la sociedad española ha sido espectacular, y en su adecuación el Partido Popular ha ido estando atento, absteniéndose casi siempre en el debate ideológico en aspectos en los que tenía que haber mostrado más contundencia, como por ejemplo, “un elemento tan básico como la cohesión y la continuidad de la nación como es el patriotismo- valor conservador por excelencia- ha sido puesto en sordina, ha evitado la discusión en cuanto a la religión y las costumbres, ha ido dando largas a su expresión ideológica en momentos en careciendo de mayoría absoluta ha tenido que negociar con determinados partido nacionalistas.

“El liberalismo- dice María Marcos- está ausente de los documentos políticos en los que se plasma el ideario de “centro reformista”, en particular los redactados en el XIII Congreso Nacional de enero de 1999. Predomina la referencia a la persona, a la dignidad radical del ser humano y a las libertades y los derechos, así como la insistencia en valores como la solidaridad, la cohesión y la integración, con una abundante presencia de los términos

---

<sup>619</sup> <http://www.josemariamarco.com/?op=articulo&id=PP>

<sup>620</sup> <http://www.josemariamarco.com/?op=articulo&id=PP>



“sociedad” y “social”, incluida la expresión “sociedad del bienestar” en sustitución del “Estado de bienestar” tan propio del conservadurismo y de la socialdemocracia”<sup>621</sup>.

Y sobre estas grandes líneas ideológicas que acabamos apuntar, cuatro son – dice María Marcos- los grandes temas que caracterizan la acción y el ideario popular: primero, la defensa de la unidad y la continuidad de España, como nación moderna cuyos ciudadanos son sujetos de derechos y obligaciones, como sociedad democrática que requiere un alto grado de solidaridad y de cohesión entre los individuos, los grupos y los territorios que lo forman; segundo, su peculiar europeísmo caracterizado por la firme defensa de la vigencia de los Estados nación y la de los intereses nacionales; tercero, dicho europeísmo va matizado por defender el atlantismo; y finalmente, aboga por la libertad económica, fundamento de la prosperidad de un país y la condición indispensable para mantener la solidaridad y la cohesión interna, como elementos básicos de una democracia<sup>622</sup>.

### **3.5. Socialismo**

#### **3.5.1. En la búsqueda del origen y caminar histórico del “socialismo”.**

Ante de exponer los principios ideológicos del socialismo, vamos a buscar y a exponer la evolución histórica de la ideología del socialismo.

¿Dónde tiene su origen?

La principal fuente de moral social, dice Lichtheim, está “en las comunidades primitivas”<sup>623</sup>. “En cualquier caso, el socialismo como la democracia (de la que emerge), está en cierto sentido enraizados en sentimientos tan antiguos y permanentes como la propia sociedad. En otras palabras, los hombres siempre han vivido en sociedad y han sentido la necesidad de cooperar”<sup>624</sup>. El socialismo, en un principio era único, y este socialismo único tiene su origen en la época de la Revolución Francesa 1789-1799) y los discursos de Babeuf François-Noël, (1760-1797), partidario de la revolución, a cuyo logro iban dedicados sus discurso. Digamos que la Izquierda de la Asamblea Nacional de la llamada Revolución Francesa representaba la ideología sociopolítica del socialismo, aún no denominado como tal.

---

<sup>621</sup> Ib.

<sup>622</sup> Ib.

<sup>623</sup> LICHTHEIM, G. (1979) *Breve Historia del Socialismo*. Madrid, Alianza Editorial, p.14

<sup>624</sup> Ib. p.15

### 3.5.2. Socialismo utópico

Posteriormente, hacia la mitad del siglo XIX, surgen una serie de intelectuales radicales que se consideraban herederos del legado ideológico sociopolítico de la Ilustración, coincidentes con la Revolución Industrial, como fueron Saint-Simón, Charles Fourier, Robert Owen y Proudhon, llevados por su oposición al capitalismo por considerarlo injusto, degradador y explotador del hombre. También se oponían al liberalismo, pues, consideraban que valoraba en extremo los logros individuales y los derechos privados, a costa del bienestar colectivo, aunque tienen en común con dichos liberales las ideas de progreso y la abolición de los privilegios aristocráticos. Todos ellos, son los creadores del “socialismo utópico”- término acuñado en 1839 por Louis Blanqui. Todos ellos, son, pues, un grupo de intelectuales idealistas e ingenuos que piensan que con dicho socialismo acabarán con el capitalismo burgués y con el Antiguo Régimen, sin percatarse de que dicho socialismo ya es irrealizable desde su misa creación.

En el transcurrir del tiempo, tiene lugar el idealismo absoluto de Hegel, que piensa que la razón lo es todo, y “que todo lo real es racional, y todo lo racional es real. Y por otra parte Hegel, aunque se declara cristiano, su pensamiento monista y racionalista excluye todo atisbo religioso. Su pensamiento, tras su muerte (1831), es objeto de una doble versión, su escuela se divide en dos grupos: el de derecha que se quedan con una parte de la doctrina del filósofo Hegel, lo que hace referencia a que “todo lo racional es real”, y el de *izquierda*, que se reservan la otra parte de su pensamiento reflejado en que “solamente lo racional es real”. En este grupo de izquierda estaba Ludwig Feuerbach (1804-1872), que conservando la dialéctica, se preocupó de realizar un cambio materialista del hegelianismo consistente en que la realidad que evoluciona es materia, no espíritu. De esta forma supo sutilmente enlazar el hegelianismo con el materialismo científico natural. Después, eliminó la Religión recurriendo a la proposición de que Dios es el mismo hombre, creado por el hombre.

### 3.5.3. El marxismo o socialismo científico para llegar al comunismo

Marx, partiendo del pensamiento de Feuerbach, le da su sello personal, y tras darle un soporte teórico y práctico a partir de una concepción materialista de la historia, nace el denominado “socialismo científico, para diferenciarlo del socialismo idealista e irrealizable del denominado hasta ese momento: “socialismo utópico”, que alcanza su plena madurez desde 1815 a 1848 (fecha en que se publica el Manifiesto Comunista).

En el 1864, se celebra en Londres la Primera Internacional, supone ser la primera AIT, es decir la Primera Asociación Internacional de Trabajadores del Mundo: sindicalistas ingleses anarquistas y socialistas franceses e italianos republicanos; supone, pues, la unión de todos los obreros del mundo, con un solo fin: la conquista todo el poder político por el proletariado. Mas en dicha Internacional no hay un entendimiento entre los dos prohombres que lideran dicho encuentro, Marx y Bakunin, y se produce una división ideológica: los que siguen a Bakunin da lugar al *anarquismo* o socialismo libertario, abogan por la abolición del poder del Estado, promueven la autonomía y la autopropiedad de cada individuo, y la no coacción; los que siguen a Marx, que son la mayoría, salvo el movimiento laborista británico, defienden la emancipación de la clase trabajadora.

En periodo que va de esta primera Internacional a la segunda, 1864-1889, se fundan una serie de partidos, tales como el Socialdemócrata (SPD) 1875, y en España Partido Socialista Obrero (PSOE) en 1879, y se expulsa a los anarquistas 1893. Por lo que dicha Internacional adoptó una orientación socialista marxista. La integraron, por tanto una serie de partidos socialistas de diferentes países organizados en una federación.

La Segunda Internacional, tiene como objetivos fundamentales buscar una legislación que mejore las condiciones de la vida de los trabajadores, mediante los subsidios de desempleo, protección social; y la implantación de la jornada laboral de ocho horas.

Como signo distintivo se instituyó el día primero de mayo como *Día Internacional del Trabajo*, fiesta reivindicativa, así como el cuatro de marzo es el *Día Internacional de la Mujer Trabajadora*, y el conocido himno de la Internacional.

También en esta Segunda Internacional, el movimiento obrero tiene que enfrentarse a la disidencia de ideológica de dos grupos; uno, el llamado radical, constituido por los marxistas ortodoxos partidarios de la revolución como forma de acabar con el capitalismo y transformar la sociedad; y, el otro, más moderado, denominado revisionista, y partidario de las reformas como medida pacífica para llegar al socialismo.

La tesis, radical acaba imponiéndose tras el triunfo de la Revolución Rusa, debido a que Lenin se inclina por las tesis marxista de corte más radical.

La Primera Guerra Mundial supone un golpe mortal para la Segunda Internacional. Los trabajadores, siguiendo sus sentimientos patrióticos se movilizan para disponerse a defender sus respectivos países, el año 1916 es su final.

En 1919 se celebró la Tercera Internacional, de signo comunista y siguiendo las tesis de la revolución como forma de acabar con el capitalismo, y llegar a una sociedad sin clases, es decir, comunista.

### 3.5.3.1. Análisis del materialismo dialéctico

Marx y Engel, tras criticar y superar la dialéctica idealista de Hegel y el materialismo feuerbachiano, y todo el viejo materialismo mecanicista del siglo XVIII, elaboraron su concepción del mundo: el materialismo dialéctico.

¿Y cómo elaboran dicha concepción del mundo, es decir, el materialismo dialéctico?

Teniendo en cuenta el lado revolucionario de Hegel: “todo lo real es racional, y todo lo racional es real”, Engels piensa, que para Hegel “no todo lo que existe, ni mucho menos, es racional por el simple hecho de existir. Para ser real, además de existir ha de ser necesario, pues, “la realidad al desplegarse, se revela como necesidad”. Pero muchas de las cosas que existen- gobierno, leyes, sistemas sociales- no sólo no son necesarias, sino que son perjudiciales e injustas, es decir, irracionales y, por tanto, siguiendo el pensamiento hegeliano, irreales”<sup>625</sup> De lo dicho se infiere, que todo aquello que no es necesario, es irreal, y por lo mismo irracional, y por lo mismo debe ser barrida por la Revolución.

La dialéctica de Hegel es tan sencilla como esto: “todo lo que un día fue real se torna irreal (...) y el puesto de lo real que agoniza es ocupado por una realidad nueva y viable; pacíficamente, si lo viejo es bastante razonable para resignarse a morir sin lucha; por la fuerza, si se opone a esa necesidad. De este modo (...) la tesis de Hegel se torna, por la propia dialéctica hegeliana, en su reverso: todo lo que es real, dentro de los dominios de la historia humana, se convierte con el tiempo en irracional”<sup>626</sup> Conclusión: todo lo real es racional, y por ser racional un día se tonará irreal e innecesario, y por innecesario debe perecer. “*Todo lo que existe debe perecer*”<sup>627</sup>(Engels).

Esta dialéctica hegeliana, no les vale a ellos, pues, la consideran que no es otra cosa que un autodesarrollo del concepto; toman, pues, las posiciones materialistas y vuelven a ver en los conceptos de sus cerebros las imágenes de los objetos reales, en lugar de considerar a

---

<sup>625</sup> SÁNCHEZ MONTERO, S (19769. *¿Qué es el comunismo?* Barcelona, La gaya Ciencia, p. 11.

<sup>626</sup> Ib. p. 11.

<sup>627</sup> Cita recogida por Sánchez Montero, en Op, Cit. p. 11.

estos como imágenes de tal o cual fase del concepto absoluto. Así, pues, “la dialéctica queda reducida a la ciencia de las leyes generales del movimiento”<sup>628</sup>.

Y ¿qué es el materialismo dialéctico? ¿Cuáles son los principios elementales de la filosofía materialista?

El materialismo dialéctico es, dicen los marxistas, una filosofía y un método; resulta, pues, indispensable saber en qué consiste esa filosofía y ese método, si queremos comprender el significado del término comunismo como teoría, fundamentando una práctica. “Sin teoría revolucionaria no hay movimiento revolucionario- dice Lenin-; es decir, hay que vincular la teoría con la práctica. La práctica es el hecho de realizar, de hacer entrar en la realidad la teoría. La teoría es el conocimiento de las cosas que queremos realizar. Esta vinculación de la teoría con la práctica queda magistralmente expuesto en el siguiente texto: “Marx y Engels crearon la filosofía del marxismo como concepción del mundo de la nueva clase revolucionaria, la clase obrera, cuya misión histórica consiste en derrocar la dominación de la burguesía, aniquilar el capitalismo y edificar la sociedad nueva, la sociedad más avanzada y justa: el comunismo. Por eso, la filosofía marxista está llamada no sólo a explicar el mundo de una manera rigurosamente científica, sino también a servir de instrumento teórico para transformarlo”<sup>629</sup>.

El materialismo, como explicación científica del universo, es la base del marxismo. “El marxismo es la expansión del materialismo desarrollado por los Enciclopedistas del siglo XVIII, enriquecido por grandes descubrimientos del siglo XIX”<sup>630</sup>.

El marxismo- dice Sánchez Montero- no es un sistema filosófico. No está “rematado” por ninguna clase de verdad absoluta. No establece “a priori” una idea cualquiera del mundo, creado por una fuerza exterior a él. Trata de conocer la realidad, a través del pensamiento dialéctico, descubriendo la dialéctica interna, objetiva, de cada fenómeno natural o social que analiza<sup>631</sup>.

Para Marx, pues, “lo ideal no es más que lo real transpuesto y traducido a la cabeza del hombre”<sup>632</sup>. Y Engels dice en Anti- Dühring: “El movimiento es la forma de la existencia de la materia (es decir de lo “real”). Jamás, ni en arte alguna, ha existido ni puede existir

---

<sup>628</sup> Ib. p. 15

<sup>629</sup> ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS (1975) *Fundamentos de filosofía marxista leninista*. Moscú. Parte I. p. 8-9

<sup>630</sup> POLITZER, G (1975). *Principio elementales y Fundamentales de Filosofía*. Madrid. Akal. p. 25.

<sup>631</sup> SÁNCHEZ MONTERO, S. Op. Cit. p. 15

<sup>632</sup> Citado por Sánchez Montero, en Op. Cit. p. 15.

materia sin movimiento ni movimiento sin materia...Sin nos preguntamos que son, en realidad, el pensamiento y la conciencia y de donde proceden, nos encontramos son productos del cerebro, y con el mismo hombre no es más que un producto de la naturaleza que se ha formado y desarrollado en su ambiente y con ella”<sup>633</sup>.

Para el estudio del “materialismo dialéctico,” lo primero que hacen los materialistas-leninista es preguntarse por la existencia de la realidad objetiva; es decir, por la materia en eterno movimiento y desarrollo. Engels señaló *que* “el materialismo como doctrina significa comprender la naturaleza tal y como es, sin ningún aditamento. Desde el punto de vista de esta doctrina, que se basa en toda la práctica socio histórica de la humanidad, el mundo no hay nada que no sea una forma concreta de la materia, un determinado estado o propiedad de ella, un producto de mutación, de su desarrollo regular. Hasta las ideas y los conceptos más abstractos, sin hablar de las sensaciones y percepciones, son resultado de la actividad de un órgano material (el cerebro humano) y un complejo de propiedades de los objetos materiales. El concepto de materia como única base universal de todo lo existente, de todos los objetos y fenómenos de la realidad, expresa la esencia más general del mundo”<sup>634</sup> Y materia para los marxistas tiene un doble sentido, siendo una especie concreta de materia como una propiedad determinada de ella.

### 3.5.3.2. Análisis del materialismo histórico

¿Qué es realmente el materialismo histórico?

Digamos que para el marxismo, los que determinan los hechos históricos son solamente las circunstancias materiales; no son, pues, ni las ideas ni la voluntad. Hay una diferencia entre infraestructura (economía) y superestructura (que supone ser la organización del Estado, los aspectos políticos, jurídicos, ideológicos, el pensamiento filosófico, las creencias religiosas, la producción artísticas, las costumbres) “Entre ambas instancias existe una relación dialéctica. La *infraestructura económica* constituye la base de la historia y genera unas determinadas *relaciones de producción*. Las variaciones en la infraestructura provocan a su vez cambios en la superestructura, pero no de forma mecánica automática, sino

---

<sup>633</sup> Citado por Sánchez Montero, en Op., Cit. p.15.

<sup>634</sup> ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS. Op. Cit. p. 68.

que cada instancia ejerce una peculiar influencia sobre la otra. A largo plazo, sin embargo, el papel determinante corresponderá a la infraestructura.”<sup>635</sup>.

La historia del hombre- dice el marxismo- es la lucha de clases. La clase desposeída lucha contra la clase poseedora. El estado está creado por la clase dominante para explotar a la clase desposeída y dominada. La clase proletaria tiene la misión histórica de romper y dominar a la burguesía y dar así la victoria al socialismo, que es llegar a una sociedad sin clases, es decir, al comunismo.

“Conquistado el estado por la clase proletaria, ésta debería utilizar aquel instrumento de control sobre la clase burguesa hasta su eliminación, Los bienes de producción pasarán a la colectividad, iniciando un gigantesco progreso de industrialización, tras la cual se podrá suprimir el Estado, pasando de la sociedad socialista a la comunista, en la cual cada uno será retribuido según sus necesidades y trabajará según sus posibilidades”<sup>636</sup>.

De lo dicho, se infiere que el comunismo “tiene un carácter revolucionario cuyo objetivo es la destrucción de la sociedad capitalista y la instrumentalización de la dictadura del proletariado, creando una sociedad sin clases. El comunismo, pues, pretende la estatalización de todos los medios de producción y la abolición de la propiedad privada; la vida social debe estar guiada por el principio de que cada uno según su capacidad y cada uno según sus necesidades, desapareciendo las distinciones de clases, de trabajo y de propiedad”<sup>637</sup>.

Redden y Ryan<sup>638</sup>, resume los principales dogmas del comunismo como filosofía de la vida así:

1º.-El comunismo sostiene que no hay “Primera Causa”, que el movimiento es inmanente a la materia. El comunismo niega la existencia de Dios y la existencia del Alma. Es, pues, una ideología atea. “La religión es el opio del pueblo”

2º. El hombre es esencialmente un producto de la materia, y por consiguiente, está sujeto a las leyes de la Naturaleza, a igual que los animales y las plantas.

---

<sup>635</sup> <http://claseshistoria.com/movimientossociales/marxismomaterialismoh.htm>. (Descargado el 5-02-09)

<sup>636</sup> *Educación para la Democracia* (1977) Madrid, Edt. Santillana, p.28

<sup>637</sup> PAVON ESPIGA, G.; Y OTROS. Op. Cit. p. 18

<sup>638</sup> REDDEN Y RYAM (1961) *Filosofía católica de la Educación*. Madrid, Morata, pp. 406-407

3°. Tanto el hombre como los animales están en continuo cambio. El origen del hombre y la vida es su pasado y su presente, se puede interpretar sólo a la luz de una evolución materialista.

4°. El hombre y su ambiente están en continuo cambio. La causa de este cambio se atribuye a su ambiente económico y es la consecuencia lógica de “la lucha de clases entre los que explotan y los explotados”.

5°. Todas las actividades humanas se determinan y moldean por esta “lucha de clases” que el comunismo describe como fuerzas económicas.

6°. La sociedad humana se divide en dos clases: la capitalista y la trabajadora, el que emplea y el empleado.

7°. El resultado final, como consecuencia de la lucha de clases, será la creación de la sociedad “sin clases.

Esta filosofía del comunismo sobre la vida humana- dice Redden y Ryan-<sup>639</sup> se traduce cada uno de sus aspectos de la forma siguiente.

Tenemos, pues, que respecto a:

- *La realidad*, la filosofía comunista considera la materia como la única realidad; no reconoce ninguna distinción entre espíritu y materia.

- *La religión* el comunismo sostiene que “la religión es el opio del pueblo”.

- *La sociedad* el comunismo sanciona la lucha de clases entre varios grupos, en los que la violencia se emplea cuando es necesario para acelerar el progreso de una sociedad sin clases.

- *La voluntad libre*, el comunismo por su adhesión a la teoría del determinismo económico, deniega- pese: pese a sus frecuentes protestas por lo contrario-, la libertad de la voluntad. En consecuencia de esta negación, el comunismo sostiene que la personalidad humana es simplemente un mito que debe ser destruido

- *La autoridad*. El comunismo enseña que el hombre debe tener igualdad absoluta en sus relaciones con otros individuos. La comunidad es la única fuente de autoridad. Niega todo derecho de propiedad sobre medios materiales o medios de producción.

- *Al matrimonio*, el comunismo afirma que el matrimonio y la familia son una institución puramente artificial y civil, niega la naturaleza moral de los lazos del matrimonio, y por lo mismo el matrimonio no es insoluble. La educación está asumida por la colectividad.

---

<sup>639</sup> REDDEN Y RYAM. Op. Cit. pp. 407-411



- *La moralidad*, el comunismo afirma que la moralidad es un producto de la sociedad, y, por tanto, está sujeta a cambios continuos

- *Al factor económico*, la sociedad humana se reduce a mera colectividad, que ha de ser gobernada por factores económicos.

#### **3.5.4. Socialismos no marxistas**

Con el término “socialismo no marxista” nos vamos a referir a la ideología sociopolítica que teniendo su origen en el marxismo han dejado de ser marxistas en cuanto han renunciado al recurso de la revolución como medio imprescindible para la transformación de la sociedad, y sostienen, por el contrario, que el advenimiento del socialismo podrá realizarse de forma pacífica y legalmente por el sufragio universal.

##### **3.5.4.1. Partido Socialista Obrero Español (PSOE).**

En mayo de 1979, en el XXVIII Congreso del PSOE, Felipe González, en calidad de Secretario General, en pleno centenario de la fundación de su partido (1879) por Pablo Iglesias, propuso eliminar el marxismo de la definición ideológica del Partido Socialista Obrero Español, y aunque en un principio no se lo aceptaron, y `por lo mismo dimitió de su cargo, es decir, de Secretario General, a su vuelta en septiembre aceptaron la renuncia al marxismo. Desde dicho año, el llamado Partido Socialista Obrero Español deja de ser marxista, y por lo tanto revolucionario.

Desde ese momento, podemos decir que su ideología es socialdemócrata “El socialismo”- dice Felipe González- puede ser definido en grandes líneas como la profundización del concepto de la democracia. Es decir, como el desarrollo hasta sus últimas consecuencias de la democracia en el campo político, socio-económico, socio-cultural, etc”<sup>640</sup>.

El Partido Socialista Obrero Español (PSOE) es una organización política que tiene como fin contribuir a una sociedad mejor, desde el desarrollo de los principios de libertad, igualdad, solidaridad y justicia social. Es, pues, un partido de progreso al servicio del ciudadano, abierto a la participación de hombres y mujeres que expresan sus ideas, sus preocupaciones, abiertos a los cambios, a la evolución y la innovación, atento a los “problemas complejos de una sociedad cambiante como la que vivimos, buscando soluciones que hagan efectivos los principios de:

---

<sup>640</sup> GONZÁLEZ, F. ( 1976) *¿Qué es el socialismo?* Madrid,. La Goya Ciencia, p. 7

- *Libertad* para que toda persona pueda llevar a cabo su proyecto personal de vida.
- *Igualdad* de condiciones para que toda las personas puedan desarrollar sus capacidades y potencialidades.
- *Solidaridad* para que todas las personas tengan aseguradas sus necesidades básicas”<sup>641</sup>.

Si, como ya hemos dicho arriba, el Secretario General Felipe González renunció al marxismo en el XXVIII Congreso en que, según lo ya explicado, tuvo lugar el nacimiento de un socialismo no marxista, en el 2000, siendo José Luis Rodríguez Zapatero Secretario propone éste un manifiesto en que expone un socialismo liberal. Socialismo liberal que, pese a las críticas que le llueven dentro y fuera del partido, quedó como renovación del socialismo, y con el cual es elegido presidente de estado español en marzo del 2004.

¿Qué aporta, a nivel de principios, el socialismo liberal de Zapatero al socialismo no marxista de Felipe González?

Digamos, que, así como en lo referente a principios nada, en matizaciones con fines pragmático de cara a las urnas del 2004 bastante. En ese esfuerzo por hacerse con el centro reformista que apoya en las urnas al PP, presenta su proyecto de “socialismo liberal “centrándose en la libertad como eje de toda su acción política, para ello manifiesta su interés en la acción de autonomía del ciudadano, lo que supone la valoración del individuo frente a las grandes empresas y al Estado, y en una democracia que se tiene que mirar en el espejo de la sociedad, siendo su reflejo.

En lo económico, propugna un socialismo «profunda y auténticamente liberal, o si se prefiere, libertario, y radicalmente promotor de la igualdad individual”<sup>642</sup>. En el aspecto de la *innovación* propone que esta se anticipe a la internacionalización de la economía y al cambio tecnológico; en educación, la propone como un factor clave en el cambio, para lo que pretende «conseguir la igualdad de todos los individuos», para lo que fomentará «conocimientos clave, como los idiomas extranjeros y el uso y manejo de las nuevas tecnologías».<sup>643</sup> Aboga por una inmigración “ordenada e integrada socialmente”<sup>644</sup>

<sup>641</sup> <http://www.psoe.es/ambito/ideasyvalores/docs/index.do?action=View&id=97461> ( Descargado 6-02-09)

<sup>642</sup> <http://www.lavozdegalicia.es/hemeroteca/2000/10/20/250375.shtml> (descargado 6-02-09) recogida de la conferencia que da en el Siglo XXI. “Una Política al Servicio del Cambio”

<sup>643</sup> Ib. Conferencia dada en el club XXI : “Una Política al Servicio del Cambio “

<http://www.lavozdegalicia.es/hemeroteca/2000/10/20/250375.shtml> (descargado 6-02-09) )

<sup>644</sup> Ib.

considerándola “imprescindible para la vigencia y ampliación del bienestar”<sup>645</sup>, y defiende, finalmente, “una Europa fuerte antes que una Europa fortaleza”<sup>646</sup>.

### 3.5.4.2. La Socialdemocracia

Esta ideología se denomina en sus orígenes “teoría reformista del socialismo”. Su punto de partida es la suavización, valiéndose de una crítica revisionista, del socialismo científico. Abandona todo aquello que pudiera ser más utópico y depura, a través de serias críticas, de su carga idealista al pensamiento social y político del marxismo, nace la conciencia del valor de lo individual, de los derechos individuales.

Los principios ideológicos más importantes son:

“\* La historia es un producto de una gradual evolución, en la cual la razón y la voluntad del hombre tienen un papel fundamental, al contrario del defendido por el marxismo, para el cual las situaciones humanas son producto de los imperativos económicos.

\* El factor económico tiene importancia primaria en la sociedad, pero no absoluta. Los factores culturales, intelectuales, etc., pueden imponer modificaciones el primero.

\* La lucha de clases es un fenómeno real, pues, mientras unas clases concentran en sus manos la mayor parte de la riqueza, la mayoría tiene la menor parte, Pero ni es cierto, como afirma el socialismo revolucionario, que la situación de las clases bajas empeoren progresivamente, ni que la clase media va creciendo conforme se hace mayor el desarrollo político y económico de la sociedad.

\* La esencia del programa político de esta ideología es una “evolución orgánica”, o sea, el proceso gradual y pacífico- aunque intenso y constante, en el que debe buscarse la justicia social, teniendo como objetivo inmediato mejorar la situación de las masas trabajadoras y, como meta final, el bienestar de la voluntad entera”<sup>647</sup>.

Los medios por los cuales se han de lograr estos objetivos son esencialmente democráticos, es decir, el sufragio universal y el parlamento, y no la revolución como propone el marxismo; la lucha de clases no, el diálogo entre los agentes sociales sí. “La revolución sólo está justificada en aquellos casos en que las vías democráticas hubiesen quedado totalmente cerradas”<sup>648</sup>.

---

<sup>645</sup> Ib.

<sup>646</sup> Ib.

<sup>647</sup> Santillana, Op, Cit. p. 30.

<sup>648</sup> Ib. p. 30

Los tres partidos socialdemócratas importantes en Europa son el de Alemania Federal, el sueco y el laboralista inglés.

Se trata, pues, de una ideología de carácter socializante, reducida a la nacionalización de servicios públicos, de Empresas, gravámenes progresiva de los ingresos privados para lograr la equiparación de la fortuna. Todo ello supone, pues, una fuerte intervención estatal, minuciosamente programada, para solucionar en parte los efectos del capitalismo a los que da lugar, bastante peligrosos.

Respecto a la Religión, a diferencia de la democracia cristiana, es aconfesional; no tiene, pues, como base ningún tipo de doctrina religiosa; su doctrina política se construye al margen de la doctrina religiosa; es un partido político laico, pero respetuoso con todas las religiones.

### **3.6. El anarquismo o socialismo libertario**

El anarquismo, como ideología sociopolítica, aparece- dice del Pardo- “como una reivindicación de los derechos inherentes al individuo, tan pronto como estos se suponen disminuidos en cualquier proporción”<sup>649</sup>.

La idea anarquista, según Gonnard, es tan vieja como el Mundo; ya entre los filósofos griegos, aún entre los cínicos, epicúreos y estoicos, se podría encontrar anarquistas.

El anarquismo “sostiene la abolición de cualquier tipo de autoridad organizada, afirmando que toda forma de gobierno es mala y tiránica; sus objetivos persiguen la supresión de todas las instituciones propias de un Estado organizado tales como el ejército, los tribunales e incluso cualquier tipo de legislación, preconizando la asociación libre de los individuos”<sup>650</sup>. Y dentro de dicha autoridad organizada está también cualquier religión; son, pues, “el apoliticismo, libre-asociacionismo y anticlericalismo”<sup>651</sup>.

¿Qué traducción tiene doctrinalmente los términos apoliticismo, libre-asociacionismo y anticlericalismo?

El apoliticismo, se traduce en oponerse a cualquier tipo de representación, por muy democrática que sea, recurren a la “acción directa”, los individuos y los grupos actúan por si mismos, sin otorgar representación a nadie; el libre-asociacionismo, supone la exigencia del “derecho de unión y secesión”, la no libertad de unión y rompimiento de la misma supondría

---

<sup>649</sup> DEL PARDO, N. Op. p. 225

<sup>650</sup> PAVON ESPIGA, G. ; Y OTROS. Op. Cit. p. 19

<sup>651</sup> OCÁRIZ BRAÑA, J. Op. Cit. p. 121

no ser libre, ser esclavos, y el pacto se habría erigido un en autoridad; cualquier religión supone una autoridad que no aceptan y ingerencia mediante Dios a su personificación.

El anarquismo es , pues, una ideología muy individualista, que defiende por encima de todo la libertad del individuo, de ahí su oposición al Estado y a toda forma de gobierno; “la propiedad privada es un robo”, expresión con la que Proudhon condena , no la propiedad en sí , “sino la renta percibida por el propietario, en forma de intereses, u otra análoga, sin trabajo alguno”<sup>652</sup> Conviene aclarar, no obstante, que Proudhon representa la postura moderada, ya que lo que es la propiedad en sí no la condena; como si hacen los más radicales anarco-comunistas. Entre ambas posturas se halla los anarco-colectivistas, que pretenden “solamente de colectivizar los medios de producción y organizar la sociedad de forma que disminuyan drásticamente las diferencias en la posesión de los bienes privados, actuando primordialmente sobre la herencia”<sup>653</sup>.

Respecto a la remuneración, los más moderados abogan por “A cada cual según su trabajo”. Los más radicales, es decir, los anarco-comunistas, propugnan “De cada cual según su capacidad, a cada cual según su necesidad”<sup>654</sup>.

Rechazan, pues, el capitalismo porque explota al trabajador. “El sistema económico deseable gira en torno a la idea de “autogestión”, en la que las empresas son públicas y cada una de ellas es dirigida por sus propios trabajadores”<sup>655</sup>.

La revolución es el medio para acabar con el orden establecido, pero no obstante, “desde sus primeras actuaciones en el siglo pasado, el anarquismo ha evolucionado desde una transición pacífica a la anarquía; sin embargo nunca llegó a tener una organización permanente”<sup>656</sup>.

Actualmente – dice Ocáriz- “el anarquismo ha quedado reducido a círculos marginales. Algunas de sus ideas (acción directa. autogestión) han pervivido, penetrando en sectores ideológicos diversos: corrientes marxistas y neomarxistas, movimientos ecologistas, etc”<sup>657</sup>.

---

<sup>652</sup> DEL PARDO, N. Op. p. 228

<sup>653</sup> OCÁRIZ BRAÑA, J. Op. Cit. 122.

<sup>654</sup> Ib. p. 122

<sup>655</sup> Ib. p. 123

<sup>656</sup> PAVON ESPIGA, G. ; Y OTROS. Op. Cit. p 19

<sup>657</sup> OCÁRIZ BRAÑA, J. Op. Cit pp.123-124

### 3.7. El socialismo del siglo XXI

¿Quién es el ideólogo de este concepto?

Este concepto lo ideó a partir de 1996 Heinz Dieterich Steffan, en su obra que lleva por título “*El Socialismo del siglo XXI*”. Heinz Dieterich Steffan es un sociólogo y analista alemán, afincado en México, en donde ha dado clases en la Universidad Autónoma Metropolitana, y en donde se ha dedicado a exponer sus análisis ideológicos sociopolíticos izquierdistas.

“En la introducción de dicha obra, dice: El primer ciclo de vida de la sociedad moderna está llegando a su fin. Por más de doscientos años, desde la Revolución Francesa (1789) hasta la actualidad, el género humano ha transitado por las dos grandes vías de evolución que tenía a su disposición: el capitalismo y el socialismo histórico (realmente existente). Ninguno de los dos ha logrado resolver los apremiantes problemas de la humanidad, entre ellos: la pobreza, el hambre, la explotación y la opresión de tipo económico, sexista y racista; la destrucción de la naturaleza y la ausencia de la democracia real participativa. Lo que caracteriza nuestra época es, por lo tanto, el agotamiento de los proyectos sociales de la burguesía y del proletariado histórico, y la apertura de la sociedad global hacia una nueva civilización: la democracia participativa”<sup>658</sup>.

El mencionado concepto, lo elabora desde la visión que tiene de Marx sobre la dinámica social y la lucha de clases, profundizando en su análisis y actualizándolo al mundo de hoy, pero sin dejar, por mucho que se empeñe, de ser una doctrina marxista que tiene en su haber el aval de la experiencia de haber mostrado una sociedad empobrecida y desigual y sin libertad individual, limitada por el poder y la libertad de la colectividad.

Los ejes, pues, en los que se sustenta el “socialismo del siglo XXI, siguiendo, claro está, Dieterich, son:

1. *El desarrollo democrático regional* (BRP), que supone la integración económica y política de los Estados Progresistas de la región; el Bloque Regional del Poder Popular (BRPP), que viene a ser la coordinación continental de los movimientos sociales a la implantación del socialismo del siglo XXI. Y a eso se suma la colaboración igualitaria y solidaria entre los Estados y los movimientos sociales, es decir entre el BRP Y el BRPP. La autogestión y la idea de Comunidades Creativas y Sostenibilidad, ideario de Ezio Manzini

---

<sup>658</sup> DIETERICH STEFFAN, HEINZ. *El Socialismo del siglo XXI*. "http://209.85.129.132/search?q=cache:t03xH9EJPY8J:www.pangea.org/libertatsolidaria/El%2520Socialismo%2520del%2520Siglo%2520XXI.pdf+El+socialismo+del+Siglo+XXI+de+Heinz+Dieterich+Steffan&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=es#9 ( Descargado el 17-02-09)

(Su trabajo se centra en los procesos de la innovación en el sistema de producción y consumo y, particular, la relación entre el producto y estrategias las políticas ambientales con miras a desarrollar sostenible) y la Red Mundial para el Diseño sostenible. son igualmente prácticas tangibles de

2. *La economía de equivalencias, o economía de valores*, fundada en el valor del trabajo que implica un producto o un servicio, y no en la oferta y la demanda. La valoración de trabajo se mide por el tiempo que lleva el hacer el producto o servicio, a demás de los valores agregados a dicho trabajo como es el valor del tiempo que se usó para producir dichas herramientas, etc.

3. *La democratización participativa*. El socialismo del siglo XXI se redefine en el concepto de soberanía en sus dos vertientes política (representantes elegidos por los ciudadanos (Parlamento, órganos habilitados para ellos (Partidos políticos)) y sociales (En dos ámbitos ideológicos diferentes: Socioeconómico (sindicatos, Consejo Económico Social C.E.S, Patronal y el Territorial (senado)

4. *Las organizaciones de base*.<sup>659</sup>

Con este concepto ideológico sociopolítico, Dieterich, propone para configurar lo que él denomina EL NUEVO PROYECTO HISTÓRICO, para conseguir una sociedad democrática, participativa, socialista y sin clases.

Este es, pues, el concepto que recogió en el 30 de de enero de 2005 en el V Foro Social Mundial el conocido presidente de la Revolución bolivariana de Venezuela, día desde el cual se empezó a difundir; siempre, claro está con el asesoramiento de Dieterich.

Desde dicha fecha, el presidente de Venezuela, Hugo Chávez, viene abanderando dicho socialismo e influyendo, dentro del mundo sudamericano, con cuantos medios tiene a su alcance para difundir e implantar el “Socialismo del siglo XXI”, y con esta doctrina van caminando los presidentes de Bolivia, Ecuador y Nicaragua. Y, dando, claro está, pues, los mismos pasos que su adelantado Hugo Chávez en Venezuela, donde ha conseguido el “SI”, en una segunda consulta, pues, en la primera obtuvo un “NO”, para lo modificación de la Constitución, que ya él en su día modificó, para su reelección indefinida, y así poder disponer del tiempo necesario para implantar el “Socialismo del siglo XXI”.

Para Hugo Chávez, este Socialismo del Siglo XXI se basa en la solidaridad, en la fraternidad, en la libertad y en la igualdad, y aspira transformar el modo de capital e ir a un

---

<sup>659</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Socialismo\\_del\\_siglo\\_XXI](http://es.wikipedia.org/wiki/Socialismo_del_siglo_XXI) (Descargado 24-02-09)

nuevo socialismo que se debe construir cada día. Ión, un mal que es propio del capitalismo. El socialismo debe defender la ética, la generosidad.

- *La democracia participativa y protagónica*, el poder popular es lo sustancioso, hay que centrarlo todo en el pueblo, el partido debe estar subordinado al pueblo.

- *La Igualdad conjugada con la libertad*. En lo social, el Socialismo debe conjugar igualdad con libertad. Una sociedad de incluidos, de iguales, sin privilegios.

- *Cooperativismo y asociativismo*. En lo económico: un cambio del sistema de funcionamiento metabólico del capital. En Venezuela se han iniciado experimentos como el impulso al cooperativismo, al asociativismo, a la propiedad colectiva, a la banca popular y núcleos de desarrollo endógeno. Son válidas muchas experiencias como la autogestión y cogestión, la propiedad cooperativa y colectiva. Se esta poniendo en marcha un ensayo de empresas de producción social y unidades de producción comunitaria. Acepta- continúa diciendo- la propiedad privada, lo que le diferencia de la postura marxista-leninista, y debe nutrirse de las corrientes más características del cristianismo<sup>660</sup>.

Respecto a la Revolución bolivariana, manifiesta que es un proceso de transformación caracterizado por cuatro macro dinámicas:

1. La Revolución anti-imperialista, contra la doctrina de Monroe y los intereses de los EE UU, fuente de guerra.
2. La revolución. burguesa-antineoliberal.
3. La contrarrevolución neoliberal.
4. La pretensión de llegar a una sociedad socialista del siglo XXI (sin clases).

### **3.8. El nacionalismo**

El término nacionalismo significa en realidad una determinada filosofía de la vida inspiradora de una ideología sociopolítica. La filosofía del nacionalismo piensa que el hombre, la cultura y la vida son esencialmente productos de la “*nación*”.

El nacionalismo moderno, producto de la vida política y económica del siglo XIX, pese a que sus orígenes pueden señalarse en el periodo del Renacimiento, se ha desarrollado hasta llegar a nuevas formas del nacionalismo: el fascismo en Italia; el nacional-socialismo, en Alemania; el militarismo, en Papón; el comunismo, en la Rusia soviética. Son totalitarismo o Estados totalitarios.

---

<sup>660</sup> En conversación de Hugo Chávez con Mnuel Cabieses, director de Punto final, publicada por Horacio Benitez en prensa digital , el 9-10-05



Parten del principio de que la base esencial y fundamental de la vida y de toda la historia es la lucha y el conflicto. “La lucha, la rivalidad, el conflicto, la guerra, el triunfo y la victoria se convierten en valores únicos de la nación y de la conducta humana”<sup>661</sup>.

Los dogmas del nacionalismo son:

- La nación se considera una unidad psicológica fundadaza en una comunidad de sangre y raza, posee una situación definida y geográfica, está ligada por una unidad de len guaje, una tradición común, un concepto peculiar de la vida cultural y un sistema de gobierno bien ordenado.
- El elemento esencial en la formación de una nación es la fuerte creencia por parte de sus miembros de que pertenecen a una comunidad común.

Los dogmas del nacionalismo extremo, según Redden y Ryan, son:

“1º. El hombre nace en la nación y existe sólo para servir a sus intereses.

2º. La nación pone todos los medios necesarios para el desarrollo y la nacionalización completa del hombre.

3º. El individuo es un producto de la nación; de aquí que todas sus actividades estén bajo su control y supervisión.

4º. Los intereses nacionales deben reemplazarse a los intereses o ambiciones personales.

5º. El individuo debe someterse sin discusión a la “verdad nacional” porque la nación determina lo que es justo y lo que es injusto.

6º. La nación es el orden de toda autoridad, derechos y deberes”<sup>662</sup>.

El nacionalismo periférico el objetivo predominante que les une a todos es la independencia del Estado Español.

Analizados los diferentes factores exógenos del hombre (vivenciados, evidentemente, por éste en su medio familiar y social), generadores de la diversidad del ser humano; constitutivo éste, pues, de toda sociedad pluralista; sociedad que demanda una educación acorde con las singularidades de su ser y las exigencias individuales y sociales de la persona del alumno, no surge e inquieta este interrogante:

**¿Qué modelo de educación se adecua más satisfactoriamente a los requerimientos de la sociedad pluralista que es España hoy?**

---

<sup>661</sup> RYAN, R. Op. Cit. p. 390

<sup>662</sup> Ib. p. 394

## ***CAPÍTULO VI***

### ***PLURALISMO RELIGIOSO***

En este capítulo, nos proponemos exponer el tema religioso como una dimensión que anida en lo más recóndito del ser humano; pues, se trata de una dimensión más de las que arraiga en su naturaleza. La religión-dice Franz Könin, respecto a los que preguntan sobre los orígenes culturales- “carece de sentido, ya que las raíces últimas de la religión no arraiga en la cultura del hombre, sino que se funda en su propia naturaleza. Necesariamente- continúa diciendo Franz Könin- el hombre se interroga por el sentido último de su existencia, anda a la búsqueda de su sentido, de su identidad y de su “salvación” <sup>663</sup>Y esta preocupación, añadimos nosotros, no es de hoy, sino desde el ayer; pues, ya el hombre del Paleolítico Medio, el hombre de Neandertal, se preocupó por la vida después de la muerte, pensando y creyendo que después de esta vida terrenal había otra.

Resulta obvio indicar que la religión, como factor exógeno de pluralidad del hombre, requiere actualmente una atención, pues, acertada está Graciela de La Lama en el prólogo a la obra de MAHADEVAN, T. M.P (1998). *Invitación a la filosofía de la India*, al decir que “el fenómeno de la globalización, que parece ser la característica de nuestro tiempo, requiere una labor cada vez más amplia de acercamiento a las grandes tradiciones culturales. Este acercamiento es urgente porque las tendencias a la homogeneización cultural, derivadas de la fuerza de los nuevos medios de comunicación y los restos de la innovación constante, pueden conducir a la pérdida de valiosas aportaciones para la configuración de un nuevo ideal humanista. La crisis social, moral e ideológica que afecta a casi todas las religiones del planeta hace indispensable este ideal porque esta situación no parece ser atribuible únicamente a la errática distribución de la riqueza y a las continuas confrontaciones bélicas que, a bien son localizadas y de baja intensidad, con pocas probabilidades de provocar una guerra de alcance mundial, si contribuyen al deterioro de los paradigmas y a la desaparición de la esperanza”<sup>664</sup>.

El concepto que el hombre tiene de la religión no es único, sino diversos, múltiples “equiparables o quizá más numerosas que las lenguas del mundo, que superan los varios millares”<sup>665</sup> y constitutivos de la pluralidad individual y social.

---

<sup>663</sup> KÖNIG, F. (1974) *Las religiones en el mundo actual*. Barcelona, Salva, p. 9

<sup>664</sup> MAHADEVAN, T. M.P. (1998) *Invitación a la filosofía de la india*. México, FCE., p. 9

<sup>665</sup> DÍEZ DE VELASCO, F. (2006) *Breve Historia de las Religione*. Madrid, Alianza Editorial, P. 15

No vamos, pues, a preocuparnos de todas las religiones existentes en el mundo, no es el caso. Vamos, por tanto vamos a omitir las religiones étnicas e imperiales (egipcia, mesopotámica, americanas, la china y el confucionismo) y de la nacionales, (excepto del judaísmo) Vamos a tratar, pues, de las “religiones universales o universalistas”<sup>666</sup> con el propósito de mostrar que las religiones, tienen el común denominador de llenar el vacío que carcome al hombre cuando su vida carece de sentido, por no encontrar lo que anheladamente busca y no encuentra, y lo que encuentra no le satisface porque no le llena el vacío que le embarga, y porque no le llena dicho vacío no deja de buscar ese algo que le llene, que le de sentido a su vida, que le satisfaga. Y eso lo encuentra, si se conduce y se deja llevar por el sentimiento religioso que anida en su propia naturaleza humana.

Una característica común de todas las religiones es su dogmatismo; todas ellas son, pues, dogmáticas. Se entiende por dogma la expresión de una creencia tenida como verdad fundamental e invariable. Igualmente, todas las religiones poseen una determinada ética. Se preocupan, pues, de indicar a sus fieles sobre la bondad o malicia de los actos humanos, explican de alguna manera la existencia del mal.

### **1. La religión, como dimensión constitutiva de la naturaleza humana**

Dijo Cicerón: “No hay pueblo, por salvaje y grosero que sea, que no crea en Dios, que desconozca la naturaleza de este”. Plutarco dijo: “si recorres las tierras podrás hallar ciudades que carecen de murallas, letras, leyes, casas riquezas, monedas, ciudades sin teatros o gimnasio; pero nadie vio jamás un pueblo sin templos ni dioses”.

Pero la realidad es que las estadísticas religiosas dan datos sobre la existencia en el mundo de personas que dicen no tener ninguna religión, y personas que dicen ser ateos. Y por lo mismo, Dios, como realidad divina viene a ser un problema para el hombre. Y a este respecto Zubiri, dice en su obra “El hombre y Dios” que Dios, como realidad Divina, es el título de un magno problema para todos los humanos, sean ateos, creyentes o agnósticos<sup>667</sup>.

Es obvio la gran incidencia que tiene la religión en la educación, tanto que para muchos pedagogos la Teología es una ciencia fundamental para la Pedagogía, ya que sin los conocimientos que brinda aquélla no podría constituirse, por carecer de base y orientación, ésta.

El fundamento teológico está justificado por dos hechos de suma evidencia: “en un primer lugar, si miramos lo que nos dicen los hechos, la Historia, vemos que no ha existido

---

<sup>666</sup> Ib. p. 141

<sup>667</sup> ZUBIRI, X. (1985) *El hombre y Dios*. Madrid, Aianza Editorial, p. 11

pueblo que haya dejado de tener alguna forma de religión...no ha existido nación o pueblo que no haya tenido alguna clase de religión. Luego no existe sociedad sin alguna forma de religión, es evidente que la Pedagogía no puede prescindir en la educación del elemento religioso. En segundo lugar, si pasamos de la esfera de los hechos, de la experiencia, a la razón, veremos entonces sin considerar al hombre únicamente como “un buen animal” es a todas las luces concepto incompleto y unilateral, no ver en el hombre más que al “animal racional”, pero sin relaciones con su Hacedor y sin comprender que esta relación, con todas sus consecuencias, tiene que hacerse cargo la Pedagogía, sin caer en otro unilateralismo más velado, más noble, pero al fin, conocimiento mutilado. La religiosidad es un constitutivo esencial de la educación, porque la naturaleza del sujeto creado y la integridad de su fin, que está en Dios, exigen la Religión”<sup>668</sup>.

### ¿Qué es la religión?

Empecemos analizando el término “religión”. Este término viene del término “relegere” que significa volver a leer, leer una y otra vez; esta es la interpretación de Cicerón, pues, en *De natura deorum* 1, II, C28, dice: los que tratan una diferencia repetidamente, y como releendo, lo que pertenece al culto de los dioses, han sido llamados religiosos, del verbo relego, como los elegantes han sido llamados así por el verbo elego”.

Sin embargo, otros se inclinan por la derivación del verbo religare = atar apretadamente. Lactancia en sus *Institutiones divinae*, 1.IV, 28, dice: “Estamos obligados por este vínculo, y todos fuertemente con Dios, de donde tomó su nombre la religión”.

Según otros, el término religioso viene de relegere, pero no en el sentido de “volver a leer”, sino de “recoger, juntar”. En las expresiones del latín clásico, la palabra religión nos recuerda siempre alguna relación con la divinidad. Después esta significación se hace exclusiva y para todos, y en todas las lenguas, el término religión significa relación con la divinidad<sup>669</sup>.

En todas la religiones – cristianismo, judaísmo, mahometismo, budismo, etc. “se nos muestra el hombre en una relación para con Dios, que implica cierto reconocimiento de su excelencia, de su dominio y poder sobre los hombres y sobre las cosas, de donde se originan ciertas obligaciones del hombre para con Dios”<sup>670</sup>, para con su Hacedor.

---

<sup>668</sup> SANCHEZ-BUCHÓN, C. (1968) *Pedagogía Colección Padre Poveda*. Madrid, Iter Edicc., p.51

<sup>669</sup> QUILES, I. (1973) *Filosofía de la Religión*. Madrid. Colecc. Austral. Espasa-Calpe. pp. 17-18

<sup>670</sup> Ib. p. 19

La religión es un conjunto de creencias que llevan consigo una práctica; posee unos ritos o ceremonias y está sometida a una organización social, a la vez obliga a una moral determinada a sus fieles. Las creencias religiosas son necesariamente de carácter sobrenatural”<sup>671</sup>.

Muchas son las religiones existentes hoy en el mundo con aspiraciones universales; aún es mayor el número de sectas. Su estudio sería muy extenso. Esta es la razón por la que vamos a estudiar sólo las grandes religiones en cuanto a su número de fieles, las universales.

De las numerosas religiones existentes en el mundo, cinco son las grandes en cuanto a sus seguidores, las cuales suponen aproximadamente un 70 % de la población mundial, religiones que están presentes en diversos continentes y países. Mejor dicho, están presentes en todos los países del mundo, en mayor o menor porcentaje, debido a las olas migratorias que se han dado a lo largo de la historia de la humanidad.

Dentro de estas grandes regiones están en orden a su antigüedad hinduismo, budismo, judaísmo, cristianismo e islamismo.

## **2. Estudio de las grandes religiones del panorama mundial**

Empezamos exponiendo las religiones del mundo mediante el cuadro sinóptico que sigue, teniendo en cuenta que la población total en el mundo es de 6 453 628, según estadística del 2005.

---

<sup>671</sup> PAVÓN ESPIGA, G. Op. Cit. P.12

RELIGIONES	Nº DE FIELES	PORCENTAJES
Cristianos	2 135 782 815	33,1
Mahometanos	1 313 983 624	20,4
Hindúes	870 047 346	13,5
Sin religión*	768 598 424	11,9
Universalistas chinos**	404 922 244	6,3
Budistas	378 809 103	5,9
Religiones autóctonas	256 340 652	4,0
Ateos***	151 548 030	2,4
Sikhs****	25 373 879	0,4
Judíos	15 145 702	0,2
Espiritistas	13 030 558	0,2
Bahaísmo	7 614 998	0,1
Confusionismo	6 470 714	0,1
Jainismo	4 588 432	0,1
Sintoísmo	2 789 098	0,0

**Figura 22: Sinópsis de las religiones del mundo (2005)<sup>672</sup>**

- \* Son los que no siguen ningún tipo de religión, y por lo mismo no figuran inscrito en ninguna.

\*\* Los universalistas chinos son los que siguen una religión universal o universalista. En una conversación mantenida por Hugo Chávez con Manuel Cabieses, Director de Punto Final, y publicada el 09/10/ 09 expuso su pensamiento sobre el Socialismo del Siglo XXI, resumiendo su exposición dice que se trata de un socialismo de Estado y Democrático, que pretende realizar una transformación social, económica y política e insistiendo en que sólo el socialismo que él defiende puede traer justicia social.

Es un socialismo nuevo, seguimos su exposición, diseñado en el “árbol de las tres raíces”, que es la fuente ideológica. Consiste en la raíz bolivariana (su planteamiento de igualdad y libertad, y su visión geopolítica de integración de América Latina); la raíz zamorana (por Ezequiel Zamora, el general del pueblo soberano y de la unidad cívico-militar) y la raíz robinsoniana (por Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, el Robinsón, el sabio de la educación popular, la libertad y la igualdad). Este 'árbol de las tres raíces' da sustancia ideológica al movimiento revolucionario y al Socialismo del siglo XXI<sup>673</sup>.

<sup>672</sup> [http://www.editoriallapaz.org/estadisticas\\_religiosas.htm](http://www.editoriallapaz.org/estadisticas_religiosas.htm) (Descargado 14-03-09)

<sup>673</sup> <http://www.larepublica.com.uy/editorial/266738-el-socialismo-del-siglo-xxi> (Descargado el 20-02-09)

Tras afirmar que el primer socialista de nuestra era fue cristo, manifiesta que elementos que los elementos que definen el Socialismo del siglo XXI son:

- - *La moral*. El primer rasgo es el moral. Debemos recuperar el sentido ético de la vida. Luchar contra los demonios que sembró el capitalismo: individualismo, egoísmo, odio, privilegios. Es un arma en la lucha contra la corrupción
- \*\*\* “No creen en ningún tipo de Dios, o en una vida posterior, o en la Biblia. Algunos practica el zen, meditación trascendental, yoga, etc, sin contradicción”<sup>674</sup>
- \*\*\*\*\* Seguidores de la Religión surgida tras la reforma que le hacen hacen al hinduismo. Profesan una única fe, el monismo y la iconoclasia le da un parecido al Islam; en la reencarnación, el karma y el nirvana es igual que en el hinduismo; sin embargo rechazan el sistema de castas, y la mayor parte de los aparatos del legalismo y ritual hindú. Se promueve la tolerancia religiosa y la igualdad de la mujer.

## 2.1. Brahmanismo o hinduismo

Antes de adentrarnos en el hinduismo, vemos conveniente exponer el vocabulario propio de esta religión, a través de siguiente cuadro

Atman	Alma individual
Avatar	Apariencia de Visnu en la Tierra
Guru	Maestro religioso
Karma	Ley moral
Mantra	Cántico, himno o poema sagrado
Moksa	Liberación del ciclo de la vida
Nirvana	Paz absoluta
Puja	Culto religioso
Sánscrito	Idioma Hindú
Yoguí	Hombre santo

**Figura 23: Vocabulario hinduista**

El origen geográfico de las religiones místicas, como es el Brahmanismo o hinduismo, está el extremo Oriente, concretamente en la India, siendo característica más relevante el

<sup>674</sup> <http://www.religionstatistics.net/estaderel1.htm#tipologia> ( Descargado 17-03-09)

“valor absoluto que le atribuyen a la experiencia interior con Dios”<sup>675</sup> Su origen temporal, tiene lugar a partir del siglo III a.C, combinando en su formación creencias budistas y dravídicas con doctrinas brahmánicas. Esta religión, seguida en la India mayoritariamente, sostiene y contempla que por detrás del universo actual, en el que vivimos y que tiene sus propios ciclos sucesivos, se da otra existencia que es eterna y sin cambios, y llegar a ella constituye el mayor de todos los objetivos.

La india es un pueblo profundamente religioso, “todas las expresiones de su cultura y hasta su vida doméstica está llena de ritos, pensamientos y actitudes religiosas. Los habitantes de la India conocen un ritual diferente para cada acto, Hay ceremonias y ritos para el momento de levantarse, de bañarse, de comenzar el trabajo, de comer.

La literatura, el arte y la escena teatral también reflejan este espíritu religioso, lleno de silencio y de oraciones intimistas”<sup>676</sup>.

Los dos términos religiosos, “brahmanismo o hinduismo” representan propiamente las grandes etapas en que se divide la historia de la religión de la India. Los libros sagrados llamados “*Vedas*” contienen la documentación más antigua.

¿Qué significa Brama?

Esta palabra significa en sánscrito “lo absoluto”, Alma o Ser Universal, del que procede cuanto existe, incluido los dioses, y al que todo retornará para su final reabsorción en él.

En los primeros tiempos el brahmanismo era politeísta, los dioses eran representaciones de las fuerzas de la naturaleza. Posteriormente, siguiendo un proceso de evolución, ha pasado a ser una religión monoteísta, más o menos panteísta, alrededor de Brama. Pero lo cierto es que en la actualidad subsisten en la India estas dos reformas de hinduismo muy poco diferenciadas.

El hinduismo es, en cierto sentido, una religión ética, lo importante en esta religión es la conducta. El perfeccionamiento del ser humano consiste en irse desplomando, mediante sucesivas reencarnaciones, del lastre de su miseria corporal hasta alcanzar su total identificación con brama.

---

<sup>675</sup> Grandes Religiones.mht (descargado 14-03-09)

<sup>676</sup> Ib.



Para el hindú la religión es una actividad más de la vida. La vida es considerada como una totalidad integrada, y sus diferentes aspectos como intrínsecamente interdependientes. Este constituye su primer “secreto” de la religión hindú. De él deriva su primer valor: la afirmación absoluta de la vida. El segundo “secreto” es la doctrina que defiende el mundo sensible no es más que una ilusión condenada a desaparecer. Y afirma, por el contrario que solo Brama es inmutable y eterno.

Los críticos del hinduismo señalan como aspecto positivo de esta religión su espíritu tolerante como las demás religiones, de ahí que rara vez haya sido responsable de persecución religiosa. Su aspecto negativo es la contradicción que supone el hecho de defender la igualdad religiosa de todos los hombres, al mismo tiempo que mantiene y fomenta una rígida estratificación social, imponiendo una absoluta confirmación con las normas relativas a las castas.<sup>677</sup>

La conducta es muy importante para el hinduismo. *Karma*, precisamente, significa el conjunto de nuestros actos y las consecuencias de los mismos. Y *Samara* para los hinduistas significa la cadena de nacimiento y reencarnaciones sin fin.

En una sociedad abierta no cabe la intolerancia religiosa; es decir, no tiene lugar la expresión “fuera de esta nuestra religión no hay salvación posible”<sup>678</sup>. Se parte de la idea de que “todas las religiones son respetables puesto que brotan de la necesidad experimentada por la Humanidad de explicarse su propio destino, formulado por una multiplicidad de creencias. Todas las religiones contribuyeron a poner a los hombres en contacto con lo divino”<sup>679</sup>.

En el hinduismo hay muchas maneras de entender la religión y muchas formas de practicarla, según cada cual con su carácter, sus dioses preferidos y la fase de la vida en que se halle. Pero los caminos principales son cuatro:

1. El camino de la acción (*karma*), cada acto ha de ser ofrecido a la divinidad de manera desinteresada, con independencia de los resultados que se obtenga del acto.
2. El camino de la devoción (*bhakti*), consiste en adorar a la divinidad por medio de visitas a los templos.
3. El camino de la sabiduría (*jñana*), por el que se trata de llegar a comprender la realidad última de la divinidad por medio de los textos sagrados y el análisis intelectual.

---

<sup>677</sup> *Sociedad 80* (19809). Madrid, Santillana, p. 304

<sup>678</sup> *Ib.* p.13

<sup>679</sup> *Ib.* p. 13

4. El camino del yoga, en el que se busca la liberación por medio de los ejercicios físicos y respiratorios y la meditación<sup>680</sup>.

El pluralismo religioso, reconocido en el artículo 18 de la Declaración Universal de Derechos Humanos que dice: “toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión”, así reconocido por el Concilio Vaticano II, se basa en el derecho que tiene todo ciudadano a elegir libremente la práctica religiosa que desee. “El pluralismo religioso no consiste en dar por buenas todas las religiones, como si tanto diera una como otra, sino en respetar en cada una de ellas lo que tienen precisamente de propio y distintivo. Pluralismo es respetar lo diferente, incluso lo lejano o extraño”<sup>681</sup>.

El hinduismo es la religión de las castas, y a este respecto dicen que cuando Brahma, el dios creador, hizo el primer hombre, de su boca surgieron los sacerdotes (brahmanes), de sus brazos los guerreros (kshatriyas), de sus muslos los agricultores, comerciantes y ganaderos (vaishyas) y de los pies, los servidores (shudras). Y finalmente, ya fuera de las castas, están los intocables.

Las discriminaciones sociales van siendo cada vez menor, pero aún sigue siendo muy fuerte la separación de castas cuando se trata de los matrimonios.

La existencia de diversas religiones, y la presencia de los musulmanes en el lugar, pese a la predicación de Gandhi de la no violencia y la armonía entre religiones, los conflictos religiosos es un hecho difícil evitar. La convivencia, pues, es difícil

Religión	Porcentaje	Número de fieles
Hinduistas	81%	810
Musulmanes	12%	120
Adivasis*	4%	40
Cristianos	2,4%	24
Sijs*	2%	20
No religiosos	1%	10
Budistas y otros	1%	10

**Figra 24: Sinopsis de las diversas religiones existentes en la India**

Adivasis\* Los adivasis son los seguidores de religiones tribales, viven en la zona del bosque, y no se han convertido al hinduismo.

Sijs\* Los Sijs constituyen una religión surgida en el Norte de la India<sup>682</sup>.

<sup>680</sup> *RELIGIONES Y CULTURAS* de la Enciclopedia del estudiante, nº 19. Madrid, Santillana, p. 126

<sup>681</sup> *Sociedad 80* (1980) Madrid. Santillana. p. 13

<sup>682</sup> *RELIGIONES Y CULTURAS* de la Enciclopedia del estudiante, nº 19. Madrid, Santillana, p.133

Para los hinduistas los animales son sagrados, y creer que tienen alma, razón la que no comen carne ni quitan la vida siempre que lo puedan evitar, la mayoría, pues, de los hindúes son vegetarianos. La vaca la consideran especialmente sagrada, símbolo de la tierra, y por ello les permiten vagar libremente, comiendo cuanto deseen, y alimentándolas se considera un acto de culto, aunque hay personas cerca que mueren de hambre.

Los cultos son diversos, desde ceremonias íntimas en la propia casa hasta las festividades que congregan a millones de personas. Las peregrinaciones, que tienen por objeto alcanzar algún lugar sagrado, que suele ser un río, en especial el Ganges, que es el más sagrado, son muy importantes.

Pero como religión universal que es, en cuanto toma a la humanidad como comunidad de posibles fieles, el hinduismo no está sólo en la India, sino en otros lugares del mundo, tales como en Nepal 80%; Balí (Indonesia) 90%, Afganistán, Bangladesh, Bután, Birmania, Indonesia y Omán en la que en todos ellos es la segunda religión después del Islam; en Indonesia es la tercera después de Islam; Malasia es la tercera religión después del Islam y el budismo, Pakistán es la tercera religión después del Islam y el cristianismo, Sri Lanka segunda religión después del budismo, y Tailandia que es la segunda religión después del budismo<sup>683</sup>.

Otros países donde también hay importantes comunidades de inmigrantes hindúes son Estados Unidos, Reino Unido, la Península Arábiga, Trinidad y Tobago y Sudáfrica.<sup>684</sup> Los llegados a España, desde los cincuenta hasta nuestros días se calcula no superan los 30.000.

Los indios, llegados a España por el sistema de inmigración, forman una comunidad que no supera los 30.000. Su llegada parte de los años 50 hasta nuestro día, y muchos de ellos han estudiado y estudian en la universidad española.

## **2.2. El budismo**

### **2.2.1. ¿Buda, es o no es un personaje histórico?**

En tanto para unos, Buda es un personaje real, histórico; para Ballester Escalas, Buda no es ningún individuo concreto, sino el nombre genérico de cada santo reencarnado hasta la perfección. Buda- dice Ballester Escalas- es el príncipe, el penitente, el perfecto.

---

<sup>683</sup> <http://es.wikipedia.org/wiki/Hinduismo> (Descargado 3-3-09)

“La primera escena de la vida de Buda- dice la leyenda- no está situada en el mundo de los hombres, sino en el cielo, donde el alma, casi perfecta acaba su última reencarnación. Predica la Ley en la asamblea de los inmortales; consagra su sucesor, Maitreya, el futuro Buda humano, y procede a los cuatro grandes exámenes: del tiempo, del continente, del país y de la familia que serán dignos de su nacimiento”<sup>685</sup>. La familia elegida es la del rey Suddodana, perteneciente a la casta de los guerreros, los Gatama, jefe del clan Sakya en el norte de la India, que bordea el Nepal, a unos 150 Km. de Benasés, en las estribaciones de Himalaya.

Suddodana se casa con la hija de un jefe vecino, a quien califica de “princesa” llamada Maya. De este matrimonio nació Siddharta o Buda o Guatama que libraría a los hombres de los sufrimientos causados por la vejez, la enfermedad y la muerte.

Esta penúltima reencarnación, que tiene lugar a mediados del siglo VI, supone ser Siddharta o Buda o Guatama “abandonó” su hogar en busca de algo que le permitiera sobreponerse al sufrimiento y deterioro de cuantas cosas terrenales veía en torno a sí y describir un sentido más elevado y permanente en la vida y el destino humano...después de un breve periodo de vida errante fijó su residencia en las profundidades del bosque de Uravela. Durante seis años practicó allí, según la tradición, austeridades cada vez más sobrehumanas hasta ponerse al borde de la muerte. Reducido a la piel y a los huesos por efecto de su rigurosa disciplina, él y los otros únicos ascetas que se habían unido según sin encontrar un camino que condujese a la Iluminación”<sup>686</sup>.

La iluminación de buda, “ocurrió en el año 523 antes de Cristo. El príncipe Guatama tenía treinta y cinco años. Todavía vivió hasta los ochenta predicando su doctrina. Murió tranquilamente, después de comer jabalí y recomendar a sus discípulos que no se entristecieran.

### **2.2.2. ¿Cuál es la enseñanza del budismo?**

“La doctrina de buda, parte de una verdad difícilmente rebatible; la existencia del dolor. No es que se considere que la vida implique sufrimiento, sino que el dolor está ligado a la naturaleza del hombre. Ese dolor se origina en la ignorancia y puede ser disipado. El hombre alcanza entonces su naturaleza última. Los maestros zen exhortan a sus discípulos para que se encuentren sus rostro original, el más hermoso.

---

<sup>685</sup> BALLESTER ESCALAS, R. (1961) *25 Siglos de Creencias Religiosas*. Barcelona, Mateu, p.317

<sup>686</sup> JAMES, E. O. (1975) *Historia de la Religiones*. Madrid, Alianza Editorial, p.91

Tras la muerte de Buda se sucedieron los concilios. Y como en concilios y congresos la división y el cisma encuentra siempre su asiento, allá por el tercero, en el año 350 antes de Cristo, el Budismo se dividió en dos grandes ramas: Mahayana y Hinayana. Del budismo Mayanana, más ecuménico y menos apegado a la letra, nacerían con el tiempo el budismo zen y el budismo tibetano, las dos escuelas que este ocho de diciembre han llegado a Madrid para recitar las antiguas plegarias en el idioma sánscrito original” (Suplemento de de Diario 16, del 12 de enero de 1986).

Para esta religión la salvación es la culminación de un estado de quietud pacífica. Desde un principio incluyó una cosmogonía – ciencia que estudia la génesis u origen del universo- para orientación y uso de sus seguidores. El mundo queda reducido a tres elementos: materia, espíritu y fuerza. La unión de estos tres elementos deriva en un proceso cósmico de quietud, por un lado; y dolor, por otro.

“El budismo enseña que los hombres, después de la muerte, renacen en otro cuerpo para una existencia más o menos feliz (según el valor de las acciones que se hayan realizado en las existencia anteriores), pero que en todo caso implica dolor. La única solución contra este dolor es seguir el camino que predicó Buda y que permite alcanzar el Nirvana, es decir, confundirse con la vida eterna incondicionada, y libre de la rueda de la reencarnación. Este camino es difícil de seguir, porque lo que hace renacer a los seres después de la muerte es su sed de vida. Esta sed es la que hay pagar mediante el desapego y la renuncia. Para ello hay que comprender que no el Yo ni lo que le rodea tiene existencia real: no son más que ilusiones.

Esta comprensión no constituye un razonamiento razonado, sino una intuición, una iluminación que el sabio sólo puede aprender por la contemplación y los ejercicios espirituales repetidos en una y con frecuencia en varias existencias”<sup>687</sup>.

Una vez iluminado Buda, comprende que la causa de todas las miserias humanas es el “deseo”, que nace de la voluntad de vivir y de la voluntad de poseer. No se puede avanzar hacia la paz del nirvana mientras no se tome conciencia de este principio que da razón del dolor humano. Partiendo precisamente de este principio básico Buda enuncia sus cuatro verdades nobles, que por medio del sendero de Ocho Divisiones conducirían al conocimiento espiritual y sabiduría superior.

La primera Verdad es la universal del Sufrimiento, patente en el nacimiento, la vejez, la enfermedad, la muerte y la reencarnación. La segunda Verdad, se refiere a la causa del sufrimiento, que es el deseo intenso; la tercera Verdad es la aniquilación de toda ambición,

---

<sup>687</sup> BRAUDEL, F. (1966) *Las Civilizaciones Actuales*. Madrid, Tecnos, p. 168

para llegar al estado del nirvana, consistente en un estado mental supremo, caracterizado por el cese del dolor y de la ignorancia, y cese de pasiones; la cuarta Verdad afirma que para alcanzar el Estado de nirvana hay que alcanzar el sendero de Ocho divisiones: fe justa, resolución justa, palabra justa, pensamiento justo y meditación justa.

Una vez obtenida la Iluminación, el Buda, renuncia a la bienaventuranza del nirvana y se queda voluntariamente en este mundo, movido por el amor comprensivo hacia la humanidad doliente, para revelar su “camino intermedio” como método de auto observación.

Respecto al “camino intermedio” –dice James- que “efectivamente, las cuatro Verdades Nobles y el sendero de Ocho Divisiones venían a ser poco más que un “Camino intermedio” entre la búsqueda hinduista de la emancipación por el conocimiento y las obras, y el austero ascetismo de los janyes para alcanzar el mismo fin. Quedaba anulado el sistema de castas, así como el orden ritual brahmánico, el monismo de los Upanisads y, de hecho. Toda concepción de la divinidad o del Yo (atman) como ego o alma permanente e individual”<sup>688</sup>.

El Yo es una irrealdad. No es el alma, sino el Karma lo que sobrevive después de la muerte. El ser humano se compone de cuerpo y sentidos, sentimientos y sensaciones, percepción sensorial, voliciones y facultades mentales y la razón o conciencia. Todos estos elementos constituyen al individuo en un ser único, pero en permanente cambio, disolviéndose su unión con la muerte. Lo que llamamos alma o ego no tiene existencia permanente ni real, puesto que la personalidad humana ya hemos dicho que es un conglomerado de cinco elementos que estando en permanente cambio se disuelve en unión con la muerte; todos ellos se hallan constantemente en estado de devenir. Y en consecuencia carecen de permanencia o realidad eterna.

“Todo lo que realmente sabemos u observamos de nosotros mismos, o del mundo que nos rodea, son estos estados de conciencia siempre cambiantes. Por tanto, si todo está en un incesante devenir, no hay ningún “Ser” eterno, ninguna Unidad subyacente, humana o divina. En efecto, la permanencia del Yo, o del mundo de las apariencias, es la gran ilusión que hay que desechar si se quiere lograr la liberación de la rueda del devenir perpetuo”<sup>689</sup>.

Hay, pues, que renunciar a la voluntad de vivir y de poseer, a la sed de vida consciente con todos sus dolores y miserias y a los deseos y placeres pasajeros.; todo ello para alcanzar el nirvana. Se trata de un estado psicológico, que no tiene nada de semejante con la aniquilación total de que habla el pensamiento occidental, “que hay que experimentar como un estado de

---

<sup>688</sup> Ib. Op. Cit. p. 93

<sup>689</sup> JAMES, E.O. Op. p. 95

conciencia o conocimiento espiritual, más allá de la vida consciente”<sup>690</sup> Supone el fin de la lucha terrenal contra el dolor y el deseo, supone la “emancipación completa de todas las ataduras y de la ilusión de la individualidad”<sup>691</sup>.

El budismo es una religión sin Dios supremo, aunque si acepta todos los demás dioses y las fuerzas naturales que estos rigen. El hombre, a la luz de cuanto hemos dicho, es considerado un caminante y el camino es el desarrollo de su propio ser hasta la mayor interiorización. El mundo es, pues, la infelicidad. Y la solución está en buscar el estado psíquico que supone el nirvana.

Dalai-lama en una entrevista que mantuvo con Fernando Sánchez Dragón, publicada el 16 de noviembre de 1986 en Diario 16, dijo que si bien es cierto que Buda consiguió romper la cadena sin fin de las reencarnaciones y se perdió para siempre en la beatitud del nirvana, las posteriores reencarnaciones de los demás budas no son reencarnaciones forzosas, originadas por el peso de la ley del Karma o balance de los actos positivos y negativos de nuestras vidas anteriores, sino renunciaciones voluntarias, que cualquier buda puede hacer al nirvana y renacer en un cuerpo mortal siempre que, a su juicio, la situación del mundo así lo aconseje o lo exija para ayudar a quienes aún no son budas y avanzan a tientas por el camino de la perfección.

Se trata de una religión que mezcla el poder espiritual con el temporal. Este hecho tiene unas consecuencias que están en función, a juicio del XIV Dalaí Lama, de la bondad o maldad del hombre que la ejerza.

Respecto a la reencarnación voluntaria de los budas, en ese año fue noticia un niño granadino, Osel Hita Torres, hijo de María Torres Crespo y Francisco Hita, ambos se iniciaron en la meditación trascendente durante unas vacaciones en Ibiza, porque ha sido reconocido oficialmente como la reencarnación del lama Thubten Yeshe, que murió en los Ángeles en 1984. Por esta razón este niño que nació 72 días después de que muriera el lama Yeshe a los 49 años de edad en el hospital de Granada el 12 de febrero de 1985, ha sido llevado ya por sus hermanos budistas al Tíbet, y a medida que pase el tiempo se acercará más al estado de catarsis total que corresponde a todo lama.

Pero aquel niño de ayer, joven de 24 años hoy (3-3-09), dejó los estudios de gshe para dedicarse a los estudio de cine.

Finalmente, nos queda decir que para algunos el budismo, en la teoría y en la práctica puede presumir de ser la más tolerante de todas las religiones, habiendo permanecido fiel a lo

---

<sup>690</sup> Ib. p. 97

<sup>691</sup> Ib. p. 97

largo de su historia a ciertos valores morales, tales como la doctrina de la no-violencia, el perdón de los enemigos y la importancia de la intención moral”<sup>692</sup>.

### **2.3. Judaísmo**

El judaísmo es la religión de los hebreos o israelitas, de la de mayor antigüedad de las que hoy se practica, con más tres milenios. Actualmente cuenta con unos dieciséis millones de fieles, concentrados primordialmente en Estados Unidos y el Estado de Israel. La Biblia es el libro revelado para los judíos, y que denominan Tanak por las letras con las que empiezan tres partes en la que la dividen: Torá, que incluye los cinco primeros libros (El Pentateuco”, o sea, el Génesis, el Éxodo, el Levítico, los Números y el Deuteronomio), Nebim, que son los libros proféticos y Ketubim que son libros sapienciales y escritos diversos. Es una religión fuertemente monoteísta y su contenido ético coincide en gran parte con el cristianismo. La religión es para los hebreos un vínculo nacional.

#### **2.3.1. Influencia del zoroastrismo en el judaísmo postexélico**

Este hecho nos obliga, aunque no sea de manera muy breve, aclarar el zoroastrismo. El sacerdote persa Zaratustra, más conocido por la forma griega de su nombre, Zoroastro, fue el primero que representó la sabiduría Oriental para Europa. Cuando Zaratustra puso en marcha su reforma religiosa, se encuentra con un politeísmo religioso: los daevas eran los malos espíritus y los asuras eran los espíritus buenos; es decir, eran las verdaderas deidades iranianas. Estas deidades eran: Mitra védico, dios de la luz y de la guerra; Haoma, dios vivificador, y Ahura Mazda, es el cielo que todo lo sabe y todo lo abarca, que personificaba el orden moral.

Zaratustra está convencido que es enviado de Ahura Mazda, el señor sabio y único Dios. Zaratustra repudia todos los dioses iraníes védicos y sus mitologías y subordinó todas las asuras y daevas a Ahura Mazda, comprometidos en un combate universal entre el bien y el mal. Ahora Mazda, más tarde llamado Ormuz, es el único y verdadero Dios, creador universal y mantenedor del bien y del mal. Los Gathas dicen que sólo el Ahura Mazda existe como creador Omnisciente, bueno y benéfico. Él es el Rey del Bien. Los hijos de de Angra Mainya, los daevas, buscan perder al hombre a través de los malos pensamientos, las malas palabras y las malas acciones, así el deber y la misión más excelsa del hombre es resistir esas tentaciones y acabar con las potencias del mal mediante la elección recta.

---

<sup>692</sup> *SOCIEDAD* 80. p. 304.



Zaratustra defendía la idea de que al final el bien vencería al mal. En sus doctrina de las postrimerías “que constituye la primera escatología sistemática de la historia de las religiones y estaba llamada a ejercer una influencia incalculable sobre las especulaciones apocalípticas del judaísmo, el cristianismo y el Islam, enseñaba que al fin del mundo habría una resurrección general, tras de la cual las fuerzas del bien y del mal tendrían que someterse a una prueba de fuego y metal fundido...Esta doctrina de las postrimerías se basa en el principio de que el hombre se labra su propia salvación. Lo que siempre en esta vida será lo que recoja en la otra: mal por mal”, buena recompensa por el bien, aflicción para los malvados, felicidad para los virtuosos: el malvado se condenará, pero el que defiende la virtud se salvará”<sup>693</sup>.

La influencia del zoroastrismo en el judaísmo postexílico es debida a que Ciro el Grande, después de conquistar Babilonia, en el año 538 a.C, permite que los israelitas cautivos vuelvan a Jerusalén para reconstruir el templo. Pero tanto los que marcharon como los que quedaron en Mesopotamia, la gran mayoría, quedaban sujetos al dominio Persa. Por esta fecha empezaba el zoroastrismo a dejarse sentir en el imperio iraní su influencia; aunque no se haría evidente hasta la conquista de Persia por Alejandro magno y la subsiguiente adición de Palestina a sus dominios.

Cuando Siria pasa a formar parte del sector occidental del imperio macedónico, regido por Seleuco I, uno de los antiguos generales de Alejandro magno, surge en la literatura el género apocalíptico, lleno de “huellas inequívocas de las principales doctrinas del zoroastrismo sobre el cielo y el infierno, el único después de la muerte y el fin del mundo, la jerarquía angélica, un dualismo del bien y del mal bajo dos ejércitos opuestos con sus respectivos caudillos. Miguel y Satanás, y un reino mesiánico en el que prevalecería el bien”<sup>694</sup>.

En el siglo II a.C constituyó parte integrante de los nuevos escritos del judaísmo, tales como el libro de Daniel, el libro de Enoc y los Testamentos de los doce Patriarcas.

La Biblia, que denominan Tanak por las letras con las que empiezan tres partes en la que la dividen: Torá, que incluye los cinco primeros libros, Nebim, que son los libros proféticos y Ketubim que son libros sapienciales y escritos diversos La Biblia en el Antiguo Testamento recoge las doctrinas y tradiciones que componen el judaísmo. La revelación era para los judíos la manifestación de la voluntad y los designios de Dios en hechos históricos a

---

<sup>693</sup> JAMES, E.O. Op. Cit. pp. 130-131

<sup>694</sup> Ib. p. 137

través de la intervención divina en el control de los acontecimientos. Los profetas judíos se consideraban portavoces de Yahveh y transmisores directos del mensaje de Dios.

El judaísmo evoluciona desde el cautiverio de Babilonia hasta que Palestina pasó a ser provincia romana. Con la ocupación por roma se suprimió el culto de sacrificios en el templo y la clase sacerdotal. Los fariseos pasaron a desempeñar un papel dirigente en el judaísmo. La religión judía es muy rígida en sus prácticas.

### **2.3.2. Pluralismo del judaísmo actual**

Si atendemos al origen, los judíos se dividen en “asquenazíes”, y “sefardíes” “Los sefardíes dicen descender de los judíos de la península Ibérica. Los asquenazíes dicen provenir de los judíos de la Europa Central y son el grupo mayoritario en el mundo actual”<sup>695</sup>.

*Varios* son los grupos, desde el punto de vista ideológico, existentes actualmente. Ellos son, en resumen: ortodoxos y ultraortodoxos, conservadores y liberales o reformistas.

“Los ortodoxos no forman en absoluto un grupo compacto y tienden a decantarse por opciones diferentes respecto de cuestiones delicadas como la construcción del templo, el sionismo, la custodia de los lugares santos, las pactos de gobierno con Israel, la prohibición o no del deporte en educación, la política de pacto con los palestinos. Son una opción minoritaria en el judaísmo mundial (en torno al 15%)”<sup>696</sup>. Siguen escrupulosamente la Torá y la interpretación rabínica, así como todas las prescripciones, preceptos y prohibiciones. Defienden, pues, un modo de entender la religión apegado en lo posible a las formas del pasado. Los conservadores,” tienen una posición más flexible. Permiten la crítica textual bíblica, práctica que los ortodoxos aborrecen, siempre que no se toquen puntos estimados como esenciales en la revelación, y que se consolide un mejor conocimiento del judaísmo y una comprensión más correcta del texto bíblico. Intentan conservar lo máximo del pasado, pero dentro de unos límites, mitigando comportamientos aberrantes... Los liberales o reformistas son racionalistas, buscan adaptar el judaísmo al mundo moderno de un modo completo, aceptando el contexto laico de los estados en los que viven y la moral común, haciendo del judaísmo una práctica privada que no presente la mínima carga de autosegregación”<sup>697</sup>.

Los liberales, pues, aceptan los valores del resto de la población en la que viven: moral sexual, matrimonial y reproductiva, los pensamientos del avance de la ciencia, son

---

<sup>695</sup> <http://www.pluralismoyconvivencia.es/glosario/judaismo.html> (Descargado 4-03-09)

<sup>696</sup> *RELIGIONES Y CULTURAS* de la Enciclopedia del estudiante, nº 19. Madrid, Santillana, p. 208

<sup>697</sup> *Ib.* p. 20

escépticos al carácter revelado del Torá y a la interpretación rabínica. Incluye a judíos no practicantes, ni cumplidores, ni entendidos en textos sagrados más que en su valor cultural<sup>698</sup>.

### 2.3.3. Aspectos relevantes de su doctrina

Varios son los aspectos importantes que comprende la religión judía. Ellos son, siguiendo lo expuesto por la Editorial Santillana en Religiones y Culturas: la vida religiosa judía, el culto judío, la alimentación, las fiestas judías, los ritos de paso, la espera judía e identidad y persecución.

En lo que concierne a la vida religiosa, una pieza clave es el texto bíblico que es utilizado en el culto y forma parte de la vida cotidiana, afianzando la creencia de que existe una identidad judía, a igual que se da la creencia en muchos judíos de que son un pueblo elegido por Dios para que cumplan su mandato como pueblo preferido. Ellos están, por lo tanto, convencido de que Dios les ha revelado en diferentes momentos de la historia el comportamiento que han de seguir para el cumplimiento de la alianza que los convertía en pueblo elegido. Otras manifestaciones muy significativas son la oración, realizadas en circunstancia muy diferentes (en la familia, en la sinagoga o en solitario; en la mañana, tarde y noche), los vestidos para rezar, y el sentido de los ritos y celebraciones, siendo el sábado el día de santificación de la semana. Y el año lo organizan “alrededor de las grandes fiestas, y marcan la vida según la ceremonias de la circuncisión el matrimonio o lo ritos”<sup>699</sup>.

Respecto al culto hoy, se lleva a cabo en la sinagoga, es decir, en la casa de la asamblea, que es el lugar donde se reúne la comunidad local para realizar los rituales importantes y las fiestas. Los cultos en dichas sinagogas pueden ser dirigidos por cualquier fiel, no obstante, a la hora de leer la Torá actualmente el rabino (maestro) ha adquirido un peso cada vez mayor en el desarrollo del culto. El rabino es el oficiante, pues, principal, y es también el guía espiritual de la comunidad local. Suele resolver los litigios y dirigir la escuela religiosa judía o yehiva. Y tradicionalmente el rabino es un varón, aunque en algunas comunidades judías más liberales pueden serlo también mujeres<sup>700</sup>.

Sobre la alimentación, la Torá expone las prescripciones que distingue los animales que se permite comer y no comer. Así, el cerdo, el conejo ni la sangre se permite comer. Igualmente no se permite comer a la vez la sangre y la carne y la leche, como tampoco cocinarlas juntas.

---

<sup>698</sup> Ib. p. 209

<sup>699</sup> Ib. p. 211

<sup>700</sup> Ib. pp. 212-213

Tiene otras prohibiciones, tales como la prohibición de mezclar en una prenda de confección el lino y el algodón por ser considerado un “híbrido contra natura”. Por tal razón la empresa Zara, una de las más populares en Israel, tuvo que pedir disculpas (21/05/2007) a la comunidad ultraortodoxa judía por haber incurrido en lo que ésta considera un grave pecado, como es mezclar algodón y lino en una misma prenda”<sup>701</sup>.

Y a estas disculpas “agregaron que de la misma forma que la ley judía o 'halajá' prohíbe el acoplamiento entre animales de distinta raza y hasta crear nuevas especies de frutas, la misma disposición debe ser aplicada para plantas”<sup>702</sup>.

Mundialmente es una religión minoritaria, dieciséis millones aproximadamente se calcula que son los fieles del judaísmo, repartidos en el estado de Israel y Estados Unidos, en su mayoría; y en otros lugares del mundo como Francia y Gran Bretaña están en minoría. En España, se calcula que no superan los 40 000 miembros, entre los que hay un gran grupo de no religiosos. La posición legal de los judíos en España, desde el 1992, es privilegiada como consecuencia de los acuerdos suscritos entre la Federación de las Comunidades israelitas de España y el Estado Español<sup>703</sup>.

Las siete leyes o mandamientos, según Maimónides<sup>704</sup>, que todo no-judío está obligado a cumplir:

1. Prohibición de la idolatría, solo existe Dios que existe antes de la Creación, y que no cambia después de esto.
2. Prohibición de de la blasfemia o maldecir el nombre de Dios
3. Prohibición del asesinato.
4. Prohibición del robo.
5. Prohibición de ser inmoral o tener relaciones sexuales prohibidas.
6. Prohibición de comer carne o removerle un miembro mientras el animal está aún con vida.
7. Establecer tribunales de justicia.

## 2.4. El cristianismo

Antes de exponer y explicar el cristianismo en sí, vemos conveniente abrir la ventana del de esta religión con una serie de cuadros expositores de la religión cristiana en cifras para

---

<sup>701</sup> <http://www.elmundo.es/mundodinero/2007/05/21/economia/1179760935.html> (Descargado 5/03/09)

<sup>702</sup> Ib

<sup>703</sup> <http://www.pluralismoyconvivencia.es/glosario/judaismo.html> (Descargado 4-03-09)

<sup>704</sup> [http://es.wikinoah.org/index.php/Las\\_Siete\\_Leyes](http://es.wikinoah.org/index.php/Las_Siete_Leyes) (Descargado 4-03-09)

mostrar estadísticamente la magnitud de esta religión que dentro de las cinco grandes religiones del mundo figura la primera por el número de sus fieles. Para ello, hemos visto conveniente exponer una serie de cuadros, siguiendo la fuente (E:\ANEXO - ESTADÍSTICAS DE LA IGLESIA CATÓLICA.mht) para la consecución de tal propósito, en el orden que sigue: 1. Total de cristianos y no cristianos en el mundo; 2. Distribución de cristianos en los cinco continentes; 3. Distribución del cristianismo mundial en sus distintas confesiones; 4. Total de cristianos católicos romanos y de cristianos no católicos; 5. Total de cristianos católicos en el mundo; y 6. Panorama general.

Población mundial total	6.453.628.000	100%
Población mundial de cristinos	2.135.783.000	33,1%
No cristianos	4.317.845.000	66,9%

**Figura 25: Sinopsis de los cristianos y no cristianos en el mundo**

América	36.5%
Europa	25.2%
África	19.2%
Asia	17.0%
Oceanía	1.1%

**Figura 26: Distribución de cristianos en los cinco continentes**

### **Distribución del cristianismo mundial en sus distintas confesiones**

Católicos	52.4%
Independientes	18.4%
Protestantes	16.2%
Ortodoxos	9.5%
Anglicanos	3.5%

**Figura 27: Población mundial del cristianismo 2.135.783.000**

En España viven, según los últimos datos del INE, 46.157.822 personas. De ellas, según el último barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), el 76,1% se declara católico (es decir, más de 35 millones), el 14,5 no creyente, el 2% de otra religión y el 5,4% ateo. De este 76,1% católico, el 14,6, es decir, más de 5 millones de personas, afirman ir a misa casi todos los domingos; el 9,4% alguna vez al mes, el 14,3% varias veces al año, y el

57,8% casi nunca (Publicado en Alfa y Omega N° 651/23-VII-2009 p. 23.Semanario Católico de Información. Edc. Nacional).

Católicos romanos	1.118.992.000	52.4%
No católicos romanos	1.016.791.000	47.6%

**Figura 28: Total de cristianos católicos romanos y de cristianos no católicos**

Católicos alejados	1007.092.800	90%
Católicos comprometidos	111.899.200	10%
Total de católicos	1.118.992.000	100%

**Figura 29: Total de cristianos católicos en el mundo**

No cristianos	4.317.845.000	Misión Ad Gentes
Cristianos no católicos	1.016.791.000	Ecumenismo
Católicos alejados	1.007.092.800	Nueva Evangelización
Católicos comprometidos	111.899.200	Pastoral

**Figura 30: Población mundial total: 6.453.628.000**

El cristianismo es la religión que más seguidores tiene, lo que la hace ser hoy la mayor del mundo (Ver cuadro n° 1); tiene, pues, fieles en todos los continentes (Ver cuadro número 2) el mayor número de países del mundo, la que más. La razón está en tres hechos de gran relevancia .El primero tiene lugar cuando el emperador Constantino en el año 313 publicó el Edicto de Milán, por el que se establecía la libertad religiosa en Imperio, y él mismo se convirtió al cristianismo. Y posteriormente, el emperador Teodosio proclamó el cristianismo religión oficial del Imperio romano en el año 380. El segundo hecho tiene lugar con el descubrimiento y colonización de América en el siglo XV que dio origen a la cristianización progresiva de aquellas poblaciones americanas .Y un tercer hecho ha sido la expansión colonial llevada a cabo a partir del siglo XIII hasta la primera mitad del siglo XIX, que supuso una cristianización de gran número de población de África, Australia y Oceanía. La existencia de comunidades en ocasiones importantes de conversos cristianos en Asia proviene de esta época.

Pero el cristianismo no es un todo compacto, homogéneo. El cristianismo es hoy una religión plural. “El peso de la historia y las diferencias doctrinales, de organización, de liderazgo, de tamaño o de impacto son notables. Si bien en la relativo al rasgo común

principal, que además define al propio nombre de la religión, que es la aceptación del magisterio de la figura de Cristo, hay un cierto consenso, éste se rompe, por ejemplo, cuando se entra en los detalles relativos de la naturaleza divina, a la importancia otorgada a la madre o a la virgen de algunas de sus enseñanzas”<sup>705</sup>.

Estadísticas de religiones en el mundo<sup>706</sup> del 2005 contabiliza que el cristianismo cuenta con 2, 135, 782,815 de fieles, lo que supone un 33.1%, y de estos algo más de la mitad son católicos, los cuales aceptan la figura del papa como cabeza única de la Iglesia católica. “Un segundo grupo mucho menos compacto, lo forman las Iglesia y las comunidades que derivan de la reforma protestantes. Presentan una notable tendencia a potenciar los caracteres propios de grupos específicos frente a los comunes a todos (...) lo que ha llevado a la multiplicación de las Iglesias. Las más numerosas son la anglicana. La luterana, la presbiteriana y los bautistas y metodistas, que con sus diversas denominaciones superan los trescientos cincuenta millones de fieles. Hay que añadir-continúa diciendo Diez Velasco- el impacto muy notable y el auge de las iglesias pentecostalistas y de los cristianos independientes (en particular africanos) de cuantificación difícil pero que debe acercarse a los trescientos millones de seguidores”<sup>707</sup>.

Finalmente, está el tercer grupo, el formado por las iglesias orientales, como consecuencia de la islamización del Mediterráneo oriental, que supuso la casi desaparición del cristianismo en la zona en la que surgió; siendo el grupo más numeroso las Iglesias ortodoxas que superan, según Diez Velasco, los doscientos millones de fieles, aunque las estadísticas de Rusia y otros países excomunistas de Europa oriental no son plenamente fiables, por los vaivenes y lo reciente de la adaptación a un marco de libertad religiosa, tras decenios de política oficial antirreligiosa.

La denominación de “cristianismo” empezó a usarse en la comunidad de los fieles de Antioquía. Así se conoce, por tanto, a la religión que se basa en la doctrina enseñada por Jesucristo. Jesús de Nazaret nació en Belén, cuando reinaba el emperador Tiberio. El cristianismo es para la civilización occidental un soporte ideológico y humano de primera importancia.

Jesús reunió a la manera del tan esperado Mesías Judío que establecería el reino de Dios sobre la tierra, en torno a sí un pequeño grupo de seguidores a los que enseñaba y preparaba asistirle en su ministerio público y para continuaran su obra después de su muerte,

---

<sup>705</sup> DIEZ DE VELASCO, F. Op. Cit. pp. 168-169

<sup>706</sup> [http://www.thearda.com/QuickLists/QuickList\\_125.asp](http://www.thearda.com/QuickLists/QuickList_125.asp) ( Descargado 8-03-09)

<sup>707</sup> DIEZ DE VELASCO, F. Op. Cit. p.170

ya que su idea particular de mesianismo era totalmente opuesta a la aceptada por las diversas sectas religiosas o políticas de la época: fariseos, saduceos, herodianos o los Zelotes. Es importante matizar que Jesús, muy exigente consigo mismo y con los que aceptan ser sus discípulos, se mostró absolutamente respetuoso y tolerante con los demás, llegando al extremo de predicar el amor a los mismos enemigos; ello es un gesto de tolerancia y de amor.

A la edad de los treinta años, edad en la que según la tradición Jesús tomó conciencia de su mesianismo, recibió el bautismo de manos de Juan el Bautista en el río Jordán e inmediatamente empezó a predicar en todos los pueblos y ciudades de Palestina. Lo primero que hizo fue retirarse a solas al desierto de Judea. Después anunció que “el tiempo se había cumplido y el reino de Dios estaba cerca, y en la sinagoga de su pueblo, Nazaret, declaró que el “Espíritu del Señor estaba sobre Él, porque le había ungido para predicar la buena nueva a los pobres” y le había enviado a proclamar la liberación a los cautivos y la vista a los ciegos, para dar libertad a los oprimidos y proclamar un año de gracias del Señor”<sup>708</sup>.

Jesús no viene a este mundo para ser un nuevo y mayor David, sino el siervo de Dios. No es, pues, el Hijo del Hombre que vendría rodeado de poder y Gloria para librar a la nación del yugo romano. Se le habría enviado para predicar “la buena nueva”, es decir, los evangelios, a los pobres, los cautivos, los ciegos y los oprimidos espiritualmente por represiones internas.

Para el cristianismo, la revelación de Jesucristo es que Dios es su Padre, Él es el Hijo y los hombres son todos hermanos como hijos de un mismo Padre. El Evangelio no admite ninguna teoría o práctica que introduzca discriminación entre los hombres y entre los pueblos en los que se refiere a la dignidad humana y a los derechos que de ella se desprende. El Concilio Vaticano II, fiel al Evangelio nos invita a contemplar la importancia del respeto mutuo, la igualdad esencial entre los hombres y el pluralismo a todos los niveles.

El cristianismo es una religión monoteísta y universal, recoge alguna de las tradiciones y creencias de las religiones orientales, pero su mayor influencia le viene del judaísmo, pues, no en vano Jesucristo era Judío y en Judea inició su andadura.

Toda la doctrina de Jesús está contenida en el Nuevo Testamento. Es sabido que “durante los primeros treinta años que siguieron a la crucifixión tanto la enseñanza (didajé) como la predicación (keryma) fueron orales. Paralelamente, sin embargo, aquellas declaraciones de Jesús que sus discípulos recordaban y transmitían por vía oral fueron probablemente reunidas en forma de colección, traducciones del arameo al griego y agrupadas

---

<sup>708</sup> JAMES, E.O. Op. Cit. p. 182



a veces con notas explicativas, en esquemas concretos... hasta cerca de 65 d. C no intentó San Marcos redactar un Evangelio a gran escala que suministrara un registro ordenado de las palabras y hechos de Jesús. Unos diez o quince años más tarde le siguió una compilación más elaborada por parte de San Lucas, uno de los compañeros de San pablo, que escribía los orígenes del cristianismo desde el nacimiento y la infancia de Cristo hasta la resurrección y ascensión”,<sup>709</sup>.

Las primeras enseñanzas de Jesús, contenidas en el Nuevo testamento son:

- Que Dios es Padre y se preocupa de todos y de cada uno de los hombres.
- Que todos los hombres son iguales, sin distinción de raza, sexo o condición social.
- Que el amor es el primer mandamiento y que los hombres deben amarse unos a otros e incluso a sus enemigos.

El Renacimiento y el Humanismo prepararon la Reforma, que significó la pérdida de la unidad y el surgimiento de nuevas tendencias. A partir del siglo XVI aparecen las llamadas Iglesias nacionales, con lo que la autoridad del Papa, hasta entonces indiscutida, pierde prestigio.

A pesar de los esfuerzos de los Papas, mediante los concilios y las encíclicas, para lograr la unidad del cristianismo, este aparece hoy dividido y es muy difícil que vuelva a ser un cuerpo unido de doctrina.

Así, pues, hoy nos encontramos con una realidad cristiana que se caracteriza por su gran división: Cristianismo Católico, Cristianismo Protestante (luteranismo, calvinismo, zunglismo, presbiterianismo, congregacionalismo e independentismo, cuáqueros, metodistas, etc.), el Cristianismo Anglicano, etc.

#### **2.4.1. La Iglesia católica**

La profesión de la fe Cristiana se sintetiza en los siguientes pilares:

1. Los Símbolos de la fe, el llamado “Credo”<sup>710</sup>.

2. La celebración del misterio cristiano:

a. La Economía Sacramental.

b. Los siete sacramentos de la Iglesia:

De Iniciación cristiana: Bautismo, Confirmación, Eucaristía.

De Curación: Penitencia o reconciliación, la Unción de enfermos.

Al servicio de la comunidad: Orden sacerdotal, Matrimonio.<sup>711</sup>

---

<sup>709</sup> Ib. p. 192.

<sup>710</sup> CATECISMO DE LA IGLESIA CATÓLICA (1992) Madrid, Asociación de Editores del Catecismo, P. 51

3. *La vida en Cristo*, comprende, entre otras cuestiones:

A) Las Bienaventuranzas Evangélicas.

1ª. Bienaventurados los pobres de espíritu, porque de ellos es el reino de los cielos.

2ª. Bienaventurados los mansos, porque ellos poseerán la tierra.

3ª. Bienaventurados los que lloran, porque ellos serán consolados.

4ª. Bienaventurados los que tienen hambre y sed de justicia, porque ellos serán artos.

5ª. Bienaventurados los misericordiosos, porque ellos, porque ellos alcanzarán misericordia.

6ª. Bienaventurados los limpios de corazón, porque ellos verán a Dios.

7ª. Bienaventurados los pacíficos, porque ellos serán llamados hijos de Dios.

8ª. Bienaventurados los que padecen persecución a causa de la justicia, porque de ellos es el reino de los cielos.

B) Los mandamientos de la Ley de Dios:

\* El 1º Amarás Dios sobre todas las cosas.

\* El 2º. No tomarás el nombre de Dios en vano.

\* El 3º. Santificarás las fiestas.

\* El 4º. Honrarás a tu padre y a tu madre.

\* El 5º. No matarás

\* El 6º. No cometerás actos impuros.

\* El 7º. No robarás

\* El 8º. No dirás falsos testimonios ni mentirás

\* El 9º. No consentirás pensamientos ni deseos impuros

\* El 10º No codiciarás los bienes ajenos<sup>712</sup>

4. La Oración Cristiana en general y al Padre Nuestro en particular<sup>713</sup>.

5. Virtudes principales.

Cardinales: Prudencia, Justicia, Fortaleza y Templanza

Teologales: Fe, Esperanza y Caridad<sup>714</sup>.

Los dones del Espíritu Santo: 1º. Sabiduría, 2º. Entendimiento, 3º. Consejo,

4º. Fortaleza, 5º. Ciencia, 6º. Piedad, 7º. Temor de Dios<sup>715</sup>

---

<sup>711</sup> Ib. pp. 283-379

<sup>712</sup> Ib. pp. 457-549

<sup>713</sup> Ib. pp. 555-621

<sup>714</sup> Ib. pp. 408- 410

<sup>715</sup> Ib. p. 414

6. Los Mandamientos de la Santa Madre Iglesia:

- El 1º. Oír Misa entera todos los domingos y fiestas de guardar.
- El 2º. Confesar los pecados mentales al menos una vez al año y en peligro de muerte y si se ha de comulgar.
- El 3º. Comulgar por Pascua florida
- El 4º. Ayunar y obtenerse de comer carne cuando lo manda la santa Madre Iglesia.
- El 5º. Ayudar a la Iglesia en sus necesidades.

7. Las Obras de Misericordia.

1. Obras de Misericordia Corporales :

- 1ª. Visitar y cuidar a los enfermos
- 2ª. Dar de comer al hambriento
- 3ª. Dar de beber a sediento
- 4ª. Dar posada al peregrino
- 5ª. Vestir al desnudo
- 6ª. Redimir al cautivo
- 7ª. Enterrar a los muertos.

2. Obras de Misericordia Espirituales.

- 1ª. Enseñar al que no sabe
- 2ª. Dar buen consejo al que lo necesita
- 3ª. Corregir al que yerra
- 4ª. Perdonar las injurias.
- 5ª. Consolar al triste.
- 6ª. Sufrir con paciencia los defectos del prójimo; y
- 7ª. Rogar a Dios por los vivos y difuntos.

8. Los vicios capitales: 1º. Soberbia; 2º. Avaricia; 3º. Lujuria; 4º. Ira; 5º. Gula; 6º. Envidia; 7º. Pereza.

Los pecados contra el espíritu santo: 1º.,la desesperación salvaje; 2º.,la presunción del salvaje sin merecimiento; 3º.,la impugnación de la verdad conocida; 4º.,la envidia o pesar de la gracia ajena; 5º., la obstinación de los pecados; 6º., la impenitencia final..

9. Sobre las fiestas del Señor, de la Santísima Virgen y de los Santos

9.1. Fiestas del Señor: Del Adviento (La cuatro semanas que preceden a la fiesta de Navidad, se celebra la primera venida de Jesucristo del nacimiento temporal de Jesucristo), de la Circuncisión del Señor ( para celebrar la memoria de la sangre derramada por Jesucristo los primeros días de su vida mortal), de la Epifanía del Señor ( instituida para cerebra la memoria de tres grandes misterios: adoración de los magos, Bautismo de Jesucristo, su primer milagro en la bodas de Caná de Galilea) de los domingos de septuagésima, sexagésima y quincuagésima (son los domingos, séptimo, sexto y quinto domingo antes del de la Pasión), de la Semana santa, que es la última semana de Cuaresma, de la Pascua de Resurrección (complemento de la redención del hombre y fundamento de la Religión Cristiana.) de la Ascensión del Señor ( se celebra el glorioso día Jesucristo subió, a la vista de todos sus discípulos, por su propia virtud al cielo, cuarenta días después de la Resurrección), de la fiesta de Pentecostés (la Iglesia honra el misterio del Espíritu Santo)

#### 10.2. Fiesta de la Santísima Virgen

Fiesta de la Santísima trinidad, la Iglesia la celebra todos los días del año., y especialmente los domingos, y de una manera especial lo hace el primer domingo después de Pentecostés.

Fiesta del “Corpus Chisti” que se celebra el jueves después de la Fiesta de la Santísima Trinidad; fiesta de la Dedicación a la Iglesia, instituida para cerebrar la memoria de la consagración de las catedrales y de otras iglesias solamente consagradas; la de su Inmaculada Concepción (se viene celebrando todos los 8 de diciembre desde 1854), la Natividad (se celebra el 8 de septiembre), la anunciación, la Purificación, la Asunción y la Realeza de María.

10.3. Fiestas de los Santos. Fiesta de san José, esposo de la Santísima Virgen, patrón de la Iglesia ( se celebra todos los 19 de marzo), de los Santos Apóstoles y en particular de San Pedro y San pablo, fiesta de todos los Santos, de la Conmemoración de los Fieles Difuntos, y la de los Santos Patronos.

### 2.4.2. El protestantismo

Se llaman protestantes por protestar, en la Dieta de Espira de 1529, contra el acuerdo de la mayoría de los diputados de respetar el culto católico.

Niegan la autoridad pontificia, suprimen toda jerarquía episcopal, no admiten órdenes religiosas, suprimen de culto a las imágenes, ya que no creen ni en la virgen ni en los santos.

El cristianismo católico, a diferencia del cristianismo protestante, tiene en cuenta tanto las Sagradas escrituras, la Biblia, como la tradición, puesto que en un principio sólo existió la tradición. Admite el Magisterio de la Iglesia, y en cuestiones de dogma y moral el papa es infalible.

Aunque no es fácil exponer los principios en los que el cristianismo protestante se basa, vamos a hacer un esfuerzo para exponer los principios más generales, prescindiendo del innumerable número de sectas que hay dentro del protestantismo, de las iglesias luteranas que cuentan con más seguidores: anglicana, la luterana y la calvinista. Los principios son, pues, lo que siguen:

*Principio fundamental:* toda actividad del hombre tiene carácter religioso - En el protestantismo, a diferencia del catolicismo en el que existe la distinción fundamental entre las cosas temporales, materiales o civiles por una parte, y las religiosas y espirituales por otra, no se da esta distinción; toda actividad del hombre tiene, pues, carácter religioso. Y es que el protestantismo es una religión totalitaria, como es una religión privada, personal e interior.

El catolicismo, además de ser una religión privada, personal e interior, tiene las manifestaciones externas de culto.

*Libre examen.-* Este principio del “*libre examen*” es también conocido con el nombre de “*derecho al juicio privado*” y “*juicio propio*” En este principio está el origen de sus numerosas sectas. El libre examen, consiste en defender que cualquier cristiano puede interpretar los textos sagrados. Todas las personas, por tanto, pueden interpretar las Sagradas Escrituras, sacando las conclusiones que les parezca conveniente y acoplando la conducta a dichas conclusiones. La interpretación la hace la persona inspirada por el Espíritu Santo. Aquí queda, pues, identificado el Espíritu Santo con el espíritu humano. El protestantismo, es, por consiguiente, la religión del yo. El libre examen supone y produce una confianza absoluta en la razón.

*La tolerancia.-* Respecto a este principio es obvio que la tolerancia de las ideas es consecuencia necesaria del principio del libre examen, pues, pudiendo estar, por respeto a este principio, cada uno de los protestantes en posesión de la verdad y pudiendo ser esta distinta y aún opuesta a la verdad de los demás, si la tolerancia no existiese, la convivencia sería poco menos que imposible. Digamos que el libre examen se hace posible en la medida que existe la tolerancia. El libre examen demanda la tolerancia.

*Determinismo.*– Lutero, en uno de sus libros, *De Servio Arbitrio* (Del albedrío exclusivo) niega en absoluto la libertad humana. El protestantismo, niega, pues, el libre albedrío. El catolicismo, por el contrario, lo afirma. El libre albedrío “es la facultad de elegir lo conveniente a nuestro propósito”<sup>716</sup> o “el poder intrínseco que el alma tiene de tomar una resolución, o elegir la opuesta a otra anteriormente adoptada, obrando siempre exenta de toda necesidad”<sup>717</sup>.

*Fe sin obras.* – Punto capital del protestantismo es la doctrina de la fe, que justifica sin las obras. Para conseguir la salvación eterna basta con sólo la fe. Lutero lo expone de forma clara cuando dice: “sé pecador y peca fuertemente, pero confía mucho más y alégrate con Cristo. Para el catolicismo, por el contrario, no basta la fe; es preciso, además, las buenas obras.

*Admiten menos sacramentos.* – Sólo admiten el bautismo y la Eucaristía. Pero respecto a la Eucaristía es doctrina común a todos los protestantes la no admisión de la presencia real de Cristo en la Eucaristía.

*El trabajo como primera virtud.* – El trabajo es una virtud, el trabajo tiene carácter religioso, es un signo religioso. Es la primera virtud, la virtud por excelencia.

*Matrimonio.* – El Matrimonio es simplemente un contrato, no es, a diferencia del catolicismo, un sacramento; es, repetimos, un simple y puro contrato como otro cualquiera que puede quedar sin efecto por diversas causas. Aquí está la razón por la cual los protestantes admiten el divorcio y el catolicismo no.

En la iglesia evangélica todos los creyentes, hombres y mujeres, son sacerdotes, y a todos corresponde la predicación de la palabra divina, la administración de los dos sacramentos, la disciplina eclesiástica. No obstante, como es necesaria la división del trabajo, la comunidad designa algunos de sus miembros para que los realicen en su nombre. Este sacerdocio universal equivale a abolir el sacerdocio y la jerarquía eclesiástica.

### **2.4.3. El calvinismo**

El calvinismo es una secta religiosa del protestantismo. Lo más característico de esta secta es la doctrina de la predestinación, pues, constituye el punto capital del calvinismo.

¿En qué consiste la doctrina?

---

<sup>716</sup> LEÓN XIII (1888) Encíclica *Libertas Praestantissimum* del sobre la Libertad y el Liberalismo.

<sup>717</sup> ENCICLOPEDIA ESPASA – CALPE.

Consiste en creer que Dios destina desde el principio a cada hombre, sin mérito, servicio o culpa de éste, bien sea a la salvación, bien sea a la condenación eterna, sin que la criatura humana tenga derecho a quejarse de la Omnipotencia divina.

Esta predestinación divina es invariable. El hombre no puede hacer nada por variar su predestino. Sus fuerzas, sus obras, sus servicios, sus virtudes, sus culpas no pueden cambiar la eterna decisión divina.

Las buenas obras, que no pueden salvarle, son la señal de que Dios le ha salvado. Estas obras han de ser eficaces; el triunfo en las empresas materiales que el hombre acomete en este mundo son signo de predilección divina, ya que Dios ayuda a sus elegidos; la eficacia es el signo evidente de la salvación eterna. La inacción, toda forma de inacción, la pereza, el fracaso, son el signo evidente de los reprobados, de los condenados por Dios. La riqueza es el signo de elegido.

Los elegidos no pueden perder la gracia, hagan lo que hagan. Los elegidos, por consiguiente, son mucho más libres con respecto al mundo, pues, ya pueden hacer lo que les plazca, puesto que no pueden variar de condición.

La obligación de todos los fieles es purificar las costumbres de la comunidad, obligando a observarlas.

#### **2.4.4. EL anglicanismo**

Es una religión cristiana, las diferencias que guarda con la Iglesia Católica, pese a los esfuerzos de unidad, son los siguientes: la no admisión de Prelado jurisdiccional del Papa con carácter vinculante para todos los fieles, no es aceptado el dogma de la inhabilidad del Papa.

Se muestran ambiguos sobre el carácter sacrificial de la Misa y la presencia real de Cristo en la Eucaristía o en el reconocimiento de que el Sacramento del Orden fue instituido por Cristo. Hoy se presenta otro obstáculo para la unidad, y muy diferencial, y es la idea de la ordenación de las mujeres, idea que ya es en parte realidad, parte que ya hay mujeres diaconas. Moralmente, el anglicanismo admite la posibilidad de que los divorciados pueden volver a casarse por la Iglesia; en lo sexual cada vez están siendo más laxos en sus interpretaciones.

Lo que diferencia el anglicanismo de las “confesiones surgidas de la Reforma” es que, según su propio concepto, no es una «iglesia separada» ni tiene una doctrina particular, sino

que se considera una parte de la Iglesia una, y su doctrina no se remite a un autor o a un documento confesional, sino a los primeros concilios y a los Padres de la Iglesia”<sup>718</sup>.

Respecto a su extensión abarca actualmente sobre una 350 diócesis, y unos 42 millones de fieles, difundidos por todos los continentes del mundo. La Iglesia madre de todos los anglicanos es la de Inglaterra con las dos provincias de Canterbury y Cork.

---

<sup>718</sup> [http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=10582&cat=religioncristiana](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=10582&cat=religioncristiana) (Descargado 9-03-09)



<b>Católicos</b>	<b>Luteranos calvinistas</b>	<b>Anglicanos</b>
La salvación se consigue mediante la fe y las buenas obras.	La salvación se consigue sólo mediante la fe (luteranos) o predestinación (calvinistas)	La salvación se consigue mediante la fe.
7 Sacramentos: bautismo, comunión, confesión, confirmación, matrimonio, ordenación, extremaunción	2 sacramentos: bautismo y Comunión.	
Veneración de la Virgen y los santos.	Los fieles no creen ni en la Virgen ni en los santos	
La misa es la principal ceremonia del culto	La misa es reemplazada por sermones y cantos.	la lectura de la Biblia,
Ceremonias religiosas fastuosas.	Ceremonias religiosas muy sencillas	Mantienen la fastuosidad de la ceremonias
Ceremonias celebradas en Iglesias, presididas por un altar. Se veneran imágenes.	Ceremonias celebradas en templos muy austeros, sin altar y sin imágenes.	Templos sin altar ni imágenes pero no tan austeros
El culto está en manos de los sacerdotes que deben ser célibes.	Los fieles son guiados por un pastor que pueden contraer matrimonio.	
El papa de Roma es el jefe supremo de la Iglesia.	No hay obediencia al Papa	El rey es la máxima autoridad religiosa.
Jerarquía eclesiástica (obispo y cardenales)	No existen ni obispos ni cardenales	Mantenimiento de los obispos.

**Figura 31: Sinóptico comparativo de católicos y protestantes**<sup>719</sup>

### 2.4.5. La religión ortodoxa

Para llegar a la raíz del origen del cristianismo ortodoxo, debemos ir al problema de las herejías. Y respecto a ellas, Pereicot, del Castillo y Vicens Vives resumen el problema de estas respecto a la religión católica así: “Desde los primeros siglos, la Iglesia tuvo por misión la pureza de la fe, necesaria para salvarse. La fe se apoya, por una parte, en las sagradas Escrituras, interpretada por la autoridad eclesiástica, y, por otra, en la tradición. El que se aparta de esta doctrina es heterodoxo o hereje. Los papas lucharon contra la herejía para mantener la unidad y la pureza de la fe. Entre las herejías más importantes de la primera

<sup>719</sup> GARCÍA SEBASTIÁN, M. ; Y OTROS (2008) *Ciencias Sociales; Geografía e Historia. Barcelona, Vicens Vives*, p. 121.

época de la Edad Media se encuentra en *el* arrianismo, fundado en el siglo IV por Arrio, presbítero de Alejandría, que negaba la divinidad de Jesucristo y su identidad de naturaleza con el padre. La mayor parte de los pueblos germánicos adoptaron esta herejía, como los visigodos, ostrogodos, vándalos y lombardos. El maniqueísmo, de origen persa, aceptaba la oposición eterna del *bien* y del *mal*. El pelagianismo, negaba el pecado original. El *priscilianismo* reclamaba el libre examen de las Escrituras. El *nestorianismo*, negaba que Maria fuese la madre de Dios. El adopcionismo afirmaba que Jesucristo era hijo adoptivo de Dios, negando su naturaleza divina. Tuvo especial importancia la herejía monofisita- que afirmaba que en Jesucristo la naturaleza humana fue absorbida por la divina-, pues, produjo un largo conflicto entre Constantinopla y Roma y contribuyó al divorcio de la Iglesia”<sup>720</sup>.

¿Cuál es el origen de la religión ortodoxa?

El origen hay que buscarlo en el III Concilio Ecuménico de Éfeso, en 431. En este Concilio se había declarado, para resolver el problema de la herejía del nestorianismo, que afirmaba que en Cristo había una sola persona. La escuela de Alejandría interpretó de esto, abusivamente, que en Cristo había una sola naturaleza, resultante de la fusión de la divina y humana, y que era imposible admitir las dos naturalezas completas, pues, de ellas resultaría necesariamente dos personas, Esta doctrina la empezó a propagar Dioscoro, patriarca de Alejandría, y después la abrazó con ardor Eutiques para atacar al nestorianismo y llegó a afirmar que el monofisismo era la doctrina de San Cirilo; Eutiques es excomulgado.

La herejía monofisita (siglos V al VII) enturbió, pues, las relaciones de Constantinopla y Roma, y en los siglos VIII y IX la querella de las imágenes aumentó más la discordia. A finales del siglo IX (857-886) Focio es el autor del primer cisma oriental, Pero este patriarca de Constantinopla es excomulgado por el papa Juan VIII en el año 881 y repuesto Ignacio, Patriarca legítimo. La ruptura definitiva se produjo con el Patriarca Miguel Cerulario, quien en 1054 reunió un Concilio que declaró la Iglesia Oriental independiente de Roma. El 16 de julio de ese mismo año Miguel Cerulario es excomulgado por el legado papal. Esta excomunión ha sido levantada oficialmente en la penúltima sesión del Concilio Vaticano II (1965), siendo Papa Paulo VI por la Iglesia de Roma y Atenagoras I patriarca de la Iglesia ortodoxa.

---

<sup>720</sup> PEREICOT GARCÍA, L.DEL CASTILLO, A.; Y VICENS VIVES (1974) *Historia Universa* . Barcelona, Vicens Vives. p. 194

La religión ortodoxa es, pues, fruto del cisma llevado a cabo por un patriarca que, aunque se titula romano, tiene conciencia de griego, y no quiso soportar la autoridad de Roma.

“El monofisismo, que considera una única naturaleza en Cristo, después de la unión de la divinidad con la humanidad, se mantiene en nuestros días. Monofisitas son: los jacobitas, en Siria en India; los coptos, en Egipto y Etiopía; y algunos armenios”<sup>721</sup>.

“Una derivación del monofisismo es el monotelismo que afirma la existencia en Cristo de una voluntad, en contra de la doctrina definida por la Iglesia de dos voluntades o dos actividades volitivas”<sup>722</sup>.

Respecto a las diferencias entre católicos y ortodoxos, Braudel piensa que se debe, sobre todo a la historia. “El cristianismo occidental ha sido objeto de experiencias especiales, Es un legado de un cierto Imperio Romano. El cristianismo había conquistado este imperio, pero su victoria coincidió con una “imperización del cristianismo”, y esta fructificó desde el momento en que , en Occidente, después de la desaparición del Imperio en el siglo V, asumió su labor y se incorporó por su cuenta las “estructuras mundiales” del Imperio. La Iglesia de Occidente, ecuménica, sobrepasa a las sociedades y a los Estados: utilizó su lengua, el latín, común al conjunto, como un instrumento de unidad. Por último mantuvo las jerarquías del Imperio, su centralización, así como su vieja y prestigiosa capital, Roma. Más aún, la Iglesia de Occidente se comprometió frente a todos los problemas políticos y sociales, tan numerosos, a lo largo de la primera noche de la civilización de Occidente. Fue la gran comunidad capaz de sorprender a todas las necesidades, tanto las del alma como las del cuerpo, a la evangelización, a la enseñanza e, incluso, a la roturación de las nuevas tierras”<sup>723</sup>.

Las diferencias teológicas, pues, se consolidan a partir del Cisma de Oriente, en 1054. Se dan diferencias doctrinales, de organización, del arte sacro.

---

<sup>721</sup> BIBLIOGRAFÍAS (1980) Madrid, Rialp,. Voz monofisismo, p.46.

<sup>722</sup> Ib. p. 47.

<sup>723</sup> BRAUDEL, F. Op. Cit. p. 462

Veámoslas, pues:

A) Doctrinales:

1. La Iglesia ortodoxa rechaza la adición del “Filioque” en el Símbolo Niceno-Constantinopolitano, aprobada por Roma, por lo que no admite la procedencia del Espíritu Santo del Padre y el Hijo, sino únicamente del Padre (aunque a través del Hijo).

2. La Iglesia ortodoxa considera que la consagración del pan y del vino en el cuerpo y la sangre de Cristo en la misa, se efectúa por el prefacio, las palabras del Señor y la *Epiclesis*, y no por las palabras dichas por Cristo en la última cena como enseña la Iglesia católica.

3. La Iglesia ortodoxa sostiene que la Virgen María fue concebida en *pecado original* como las demás criaturas. La Iglesia católica, por definición del Papa pío IX, en el año 1854, proclamó dogma de fe la Inmaculada Concepción.

4. La Iglesia ortodoxa no acepta la figura de la Virgen María como corredentora. En la Iglesia católica no está definido, existiendo corrientes de opinión divergentes.

5. La Iglesia ortodoxa niega la existencia del Purgatorio”<sup>724</sup>.

6. “*Matrimonio*: la creencia ortodoxa sostiene que el matrimonio debe durar toda la vida, pero en muchos casos permiten el divorcio entre distintas parejas y que éstas contraigan matrimonio con otras personas. Esta idea no está bien vista por la rama católica.

7. *Sacerdotes*: los sacerdotes católicos no pueden contraer matrimonio, practican por tanto el voto del celibato. Sin embargo algunos de los sacerdotes ortodoxos pueden hacerlo, como los pertenecientes al Clero secular, pero deben hacerlo antes de la Ordenación.

8. *Bautismo*: los católicos reciben el bautismo derramando un poco de agua sobre la cabeza del sujeto. Sin embargo, los ortodoxos prefieren sumergirlo por completo dentro de la pila bautismal.

9. *Primera Comuni3n*: los católicos reciben este sacramento a una determinada edad y después de una exhaustiva preparación. Los ortodoxos la reciben después del bautismo, si bien realizan la comuni3n a los siete años.

10. *Manera de santiguarse*: a modo de curiosidad, decir que los ortodoxos se santiguan de derecha a izquierda, mientras que los católicos lo hacen de izquierda a derecha”<sup>725</sup>.

---

<sup>724</sup>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Diferencias\\_entre\\_la\\_Iglesia\\_Cat%C3%B3lica\\_Ortodoxa\\_y\\_la\\_Iglesia\\_Cat%C3%B3lica\\_Romana](http://es.wikipedia.org/wiki/Diferencias_entre_la_Iglesia_Cat%C3%B3lica_Ortodoxa_y_la_Iglesia_Cat%C3%B3lica_Romana) (Descargado 10-03-09)

<sup>725</sup> <http://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080523120947AAU43JO> (descargado 10-03-09)

B) De organización:

- “La Iglesia ortodoxa enseña que las decisiones de un *Concilio Ecuménico* son superiores a las decisiones del *Papa de Roma* o cualquier jerarca eclesiástico, mientras que la Iglesia católica afirma que las decisiones conciliares son válidas sin son tomadas de acuerdo con el Papa.
- La Iglesia ortodoxa sólo admite 7 Concilios Ecuménicos. La Iglesia romana 20.
- La Iglesia ortodoxa no admite la supremacía universal de derecho del *obispo de Roma* sobre toda la Iglesia cristiana. Todos los obispos son iguales. En el caso del Patriarca de Constantinopla sólo se reconoce una primacía de honor, o sea título de (*primus Inter Pares*).
- La Iglesia ortodoxa no admite la *infalibilidad* del *obispo de Roma* en ningún caso. Para ella, la infalibilidad es una prerrogativa de toda la Iglesia, y no de una persona.
- En la Iglesia ortodoxa el ministro ordinario del *Confirmación* es el sacerdote; en la Iglesia católica lo es el *obispo*, y el sacerdote solo extraordinariamente.
- En la Iglesia ortodoxa los *párrocos* pueden casarse antes de su ordenación (y eso una sola vez en su vida) con una mujer de buena fama nunca antes casada, mientras que los obispos deben ser hombres célibes. En la Iglesia católica es igual en los ritos orientales, pero no en el rito romano, en que todos los clérigos, sin excepciones, deben ser célibes.
- La Iglesia Ortodoxa oficialmente tiene lenguas nacionales como lenguas litúrgicas desde mucho más temprano (siglo IX) que la Iglesia Católica Romana (siglo XX). En 867 el Papa Adriano II le otorgó una *bula* por la que se reconocía el uso del antiguo eslavo en la *liturgia*, elevándole también al iniciador de eso, san Metodio, al rango obispal”<sup>726</sup>.

C) Del arte sacro:

- “En la Iglesia ortodoxa, la forma de las iglesias tiene significado, y algunas de ellas tienen planta en forma de *cruz griega*, y es casi invariable. En la Iglesia católica generalmente la forma de las iglesias varía según el estilo de la época, y tienen forma de cruz latina.
- Las iglesias ortodoxas tienen iconostasio, en las iglesias católicas no hay iconostasio.

---

726

[http://es.wikipedia.org/wiki/Diferencias\\_entre\\_la\\_Iglesia\\_Cat%C3%B3lica\\_Ortodoxa\\_y\\_la\\_Iglesia\\_Cat%C3%B3lica\\_Romana](http://es.wikipedia.org/wiki/Diferencias_entre_la_Iglesia_Cat%C3%B3lica_Ortodoxa_y_la_Iglesia_Cat%C3%B3lica_Romana) (Descargado 10-03-09)

- Cuando se canoniza a una persona, en la Iglesia católica, la imagen del *santo* puede ser cualquier imagen, fotografía o retrato de la persona. En la Iglesia ortodoxa se debe realizar un icono, que será la imagen religiosa oficial del dicho santo.”<sup>727</sup>

Respecto a su localización, quince son las Iglesias Ortodoxas que tienen la capacidad de nombrar a sus propios obispos, entre los cuales está el patriarca, arzobispo o metropolitano que encabeza la iglesia, así como el poder para resolver los problemas internos sin recurrir a autoridad superior alguna. Estas iglesias actúan de manera independiente, aunque se encuentran en comunión entre sí. Estas Iglesias autocéfalas, que son, por otra parte, la vez las más antiguas: la de Constantinopla (3,5 millones de fieles), dirigida por un patriarca ecuménico; de Alejandría (250 000 seguidores), segundo patriarca en cuanto a rango; de Antioquia (900 000-1 millón fieles), tercer patriarca en rango; de Jerusalén (150 000 fieles), cuarto patriarca en cuanto a rango.

Otras iglesias que cuentan también con rango de patriarcado, son la Iglesia Rusa, dirigida por el patriarca de Moscú, con 135 millones de fieles, la Ortodoxa y Apostólica Georgiana, dirigida por el Patriarca de Tbilisi (entre 4.5 y 5 millones de seguidores); la ortodoxa de Serbia, gobernada por el Patriarca de Belgrado, con 16 millones de fieles; Ortodoxa Rumana, dirigida por el Patriarca de Bucarest, 20 millones; Ortodoxa Búlgara, gobernada por el Patriarca de Sofía, 8 millones de fieles.

Las Iglesias que están dirigidas por un arzobispo o por un metropolitano, son, en síntesis, la Ortodoxa de Chipre (entre 500 550 000 fieles); Ortodoxa Griega (9 millones de fieles), Ortodoxa Polaca (600 000 seguidores), Ortodoxa Albanesa (más de 200 000 miembros), Ortodoxa Checa y Eslovaca, 75 000 fieles; Ortodoxa en América, más de 1 000 000 de fieles.

Otro grupo de Iglesias autónomas dependientes de un determinado patriarcado son: la Ortodoxa Finesa y la ortodoxa de Estonia (cuya autonomía no es reconocida universalmente, nos referimos a la de Estonia, claro está) dependientes ambas del Patriarcado Ecuménico de Constantinopla. Las dependientes del patriarcado de Moscú y toda Rusia son: Ortodoxa de Monte Sinaí, dependiente del Patriarcado de Jerusalén; ortodoxa fuera de Rusia, de Letonia, de Besarabia, *japonesa* (cuya autonomía no es reconocida por el patriarca Ecuménico), *de China* (tampoco su autonomía es reconocida por el Patriarca Ecuménico), Ortodoxa Autónoma de Europa de Occidente (cuya

---

<sup>727</sup> Ib

autonomía no es reconocida universalmente), ortodoxa de Ucrania (tampoco su autonomía es reconocida universalmente), Metrópolis Ortodoxa Autónoma de Europa Occidental (su autonomía no es reconocida universalmente) y la Ortodoxa Ucraniana (que tampoco su autonomía es reconocida universalmente). Dependiente de Patriarcado de Belgrado, está la llamada Iglesia Ortodoxa Autónoma de Ohrid; y la Iglesia Metropolitana Moldava (cuya autonomía no es reconocida universalmente) que depende del Patriarcado de Bucarest<sup>728</sup>.

## **2.5. El islamismo**

### **2.5.1. Nacimiento del islamismo**

La vida de Mahoma transcurre en los años que van de 571 a 632. El islamismo fue fundado por Mahoma al principio del siglo séptimo, 610 d.C. Mahoma, dado a la oración, dijo estar recibiendo mensajes de Dios, mensajes que posteriormente son recogidos y registrados en el Corán.

Mahoma, llega un momento en que decide transmitir a sus contemporáneos el contenido de esos mensajes inspirados por Dios (por Alá) y comienza “a predicar en contra la avaricia, la opresión económica y la idolatría que acosaban a los pueblos árabes. Apeló a varias facciones de los pueblos árabes a unirse bajo la adoración a Alá, el principal dios del panteón árabe de deidades. Aunque su mensaje fue rechazado inicialmente, para el año 630 había logrado el control de la Meca, el centro económico y religioso de la península arábiga”<sup>729</sup>. A partir de dicha fecha, el Islam se extiende velozmente fuera de la Península Arábiga, y hacia el 750 el Imperio musulmán abarcada desde España, al oeste, hasta la India, en el este, y posteriormente van conquistando tierras de Asia, África, llegando hasta las Filipinas. Y hoy, se encuentran presentes en la mayoría todos los continentes. Así, pues, en Estados Unidos, se calcula que hay unos 5 millones de musulmanes, con más de 1100 mezquitas y centros islámicos.

El Islam significa en árabe “sumisión” total a la voluntad de Dios. Se trata de una religión monoteísta muy cerrada. La prueba de lo dicho es esta afirmación: “No hay más Dios que Alá, y Mahoma es su profeta”. La verdad revelada por Alá se contiene en el Corán, libro Sagrado que contiene la doctrina religiosa y moral y las normas externas de la conducta, tales como cuestiones sociales y políticas, decisiones judiciales, etc. De ahí que la autoridad externa del islamismo sea este libro sagrado; es decir, el Corán.

---

<sup>728</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Cristianismo\\_ortodoxo](http://es.wikipedia.org/wiki/Cristianismo_ortodoxo) ( Descargado 11-03-09)

<sup>729</sup> <http://www.ministeriosprobe.org/docs/islamismo.html> (Descargado 17-03-09)

Mahoma fundador del Islam- dice James- tomo la mayor parte del contenido doctrinal de Corán de las tardías del judaísmo y el cristianismo, a menudo curiosamente desfiguradas y mutiladas.

### **2.5.2. Las Creencias Básicas del Islamismo**<sup>730</sup>

Los artículos básicos de fe comunes a casi todos los musulmanes son seis:

1º. No hay otro Dios fuera de Alá. Adorar o atribuir alguna deidad a otro ser es considerada blasfemia. El Corán menciona numerosos nombres de Alá, y estos nombres se encuentran frecuentemente en los labios de los musulmanes devotos que creen que tienen un poder casi mágico.

2º. Creer en los ángeles y en los jinn. Los jinn son seres espirituales capaces tanto de acciones buenas como malas y de poseer a seres humanos. Por encima de los jinn, en rango, están los ángeles de Dios. Se considera que dos de ellos acompañan a todo musulmán, uno a la derecha para registrar sus buenas obras, y otro a la izquierda para registrar sus malas obras.

3º Creer en los libros sagrados de Dios, 104 de los cuales son mencionados en el Corán. Los principales entre estos libros son la Ley dada a Moisés, los Salmos dados a David, el Evangelio (o Injil) dado a Jesús y el Corán dado a Mahoma. Se considera que cada uno de estos libros comunicó el mismo mensaje básico de la voluntad de Dios al hombre. Las obvias discrepancias entre las Escrituras judías y cristianas y el Corán (particularmente con referencia a Jesús y Mahoma) fueron explicadas por Mahoma en sugiriendo que la Biblia había sido alterada por los judíos y los cristianos.

4º. Creer en los profetas de Dios, mediante los cuales Alá apeló al hombre a seguir Su voluntad tal como fue revelada en Sus libros sagrados. No hay ningún acuerdo respecto de cuántos profetas ha habido- algunos dicen cientos de miles. Entre ellos estuvieron Adán, Noé, Abraham, Moisés y Jesús. Pero todos concuerdan en que Mahoma fue el profeta final y supremo de Dios- el "sello" de los profetas. Si bien Mahoma mismo dijo que era un pecador, no obstante hay muchos musulmanes en todo el mundo que parecen estar cerca de adorarlo.

5º. Creer en la voluntad absoluta y predestinada de Alá. Aun cuando algunos musulmanes han modificado esta doctrina en alguna medida, el Corán parece apoyar la idea de que todas las cosas (tanto buenas como malas) son el resultado directo de la voluntad de Dios. Aquellos que llegan a la conclusión que el islamismo es una religión fatalista tienen buenas razones para hacerlo.

---

<sup>730</sup> <http://www.ministeriosprobe.org/docs/islamismo.html> (Descargado 17-03-09)



6°. Creer en la resurrección y en el juicio final. Al final de la historia, Dios juzgará las obras de todos los hombres. Aquellos cuyas obras buenas pesan más que sus obras malas entrarán en el paraíso (retratado en términos más bien sensuales). El resto será consignado al infierno. El rasgo supremo de la fe islámica, aparte de su fuerte monoteísmo, es que es una religión de obras humanas. La posición de una persona con relación a Ala está determinada por su éxito en guardar sus leyes.

### 2.5.3. Normas morales: los “cinco pilares” o deberes del Islam

1°. *Xahada* o testimonio: la profesión de fe, condición esencial de los otros cuatro pilares. No hay más Dios que Alá, y Mahoma es su enviado. Esta profesión de fe fundamental se proclama desde el nacimiento desde minarete, la esbelta torre adosada a la mezquita mayores, a la que el muecín o almuédano sube cinco veces al día, desde una galería, al no haber minarete, desde el tejado, anunciar en todas direcciones: “Alá es grande. Yo testifico que no hay más Dios que Alá. Yo testifico que Mahoma es el enviado de Alá.

2°. *Salat* u oración: hacer oración, con gran recogimiento, profunda piedad y siguiendo un sencillo ceremonial - donde quieran que estén: en el camino, en el campo, en el desierto, en la ciudad- al amanecer, al mediodía, a primera hora de la tarde, al ponerse el Sol y a la caída de la noche.

3°. *Sawn* o ayuno: pagar el impuesto religioso a la comunidad islámica.

4°. *Zakat* o limosna: el ayuno, que conlleva la abstención más absoluta durante el mes de Ramadán.

5°. *Hayy* o peregrinación a La Meca: la peregrinación, al menos una vez en la vida, a la Meca.

En la práctica, siguen una serie de ritos: abstenerse de comer carne de cerdo, no beber alcohol, evitar fumar, respetar a su padre y a su madre, ser solidario con la familia, incluso con los vecinos; el matrimonio es un deber. Los niños deben ser circuncidados. La muerte debe ser acogida con valentía y confianza, pues, Dios es quien hace nacer o morir.

Dos son las fiestas que celebran en el año, la del mes de Ramadán, la primera; y la segunda, la del sacrificio de Abrahán, dos meses más tarde. Sin embargo, actualmente, cada país musulmán está desarrollando diferentes fiestas.

Respecto a la escatología islámica- dice James – que “la doctrina islámica de las prostremerías es una elaboración de las escatologías judía, zoroástrica y cristiana. Después de la muerte, el alma de los elegidos va a un paraíso ideado sobre el modelo de la existencia

terrenal para gozar de sus deleites, que comprenden banquetes, música y el disfrute de hermosas mujeres, así como la contemplación del rostro de Dios de día y de noche. Como lugar de castigo eterno se contrapone el infierno”<sup>731</sup>. En esta escatología es significativa la salvación de los que mueren en la “guerra Santa”.

Es una relación en la que se confunde lo religioso con todo lo demás; no hay separación entre la dimensión temporal y la espiritual, entre derecho y política o pensamiento y religión. Esto deriva en una mentalidad que halla grandes dificultades para asumir los colores del mundo moderno y desarrollarse de forma plena.

#### **2.5.4. ¿Qué es el “yihad”?**

“La "yihad" (literalmente, hacer un esfuerzo) es uno de los conceptos más controvertidos de cuantos impregnan la propaganda integrista. Algunos musulmanes lo consideran como un sexto pilar de la fe y lo traducen frecuentemente como "guerra santa", aunque puede referirse a muchas otras formas de lucha por la fe, como una lucha interior por la purificación y por la extensión del cumplimiento religioso islámico. Su defensa en el Corán sirve a los sectores más radicales para justificar el uso de la violencia en la liberación de un país musulmán. Tal actitud es contestada, sin embargo, dentro de la comunidad musulmana moderada, ya que el Corán dice también que Dios es misericordioso. La charia es la ley islámica tradicional tal y como fue establecida por las primeras generaciones de juristas musulmanes: el homicida y el apóstata merecen la pena de muerte; el ladrón, la amputación de la mano derecha, y los adúlteros, la flagelación”.<sup>732</sup>

#### **2.5.5. Heterogeneidad del Islam**

Todos los musulmanes se toma su inspiración de Mahoma y del Corán, pero el Islam hoy no es religión compacta, un sistema monolítico; sino, por el contrario, una religión heterogénea, plural. Varios, son, por lo tanto, los grupos o las tendencias que hay, pues, dentro de ella. Así, pues, por un lado están:

*Los sunnitas* (ortodoxos, que suponen un 90% de los musulmanes) fueron los ganadores en el enfrentamiento, después de la muerte de Mahoma, con los chiítas (ortodoxos, que supone sobre el 8%) que agrupa a los que creen a Alí, primo y yerno de Mahoma.

---

<sup>731</sup> JAMES, E.O. Op. Cit. p. 213

<sup>732</sup> <http://www.edualter.org/material/afganistan/islamismo.htm> (Descargado 16-03-09)

Los “sunnitas” toman su nombre del hecho de que se fijan tanto en el Corán como en el “sunna” para determinar la conducta musulmana correcta. La “Sunna” es otro libro importante para los musulmanes, recoge las tradiciones atribuidas a Mahoma, y se utilizó para solucionar cuestiones que el Corán no recogía; y determina, junto con el Corán, el comportamiento o ejemplo de Mahoma y de la primitiva comunidad musulmana. Por supuesto, hay muchas subdivisiones entre los sunitas, pero todos se identifican como sunitas. La Sunna, fue la razón de la primera división entre los musulmanes, pues, en tanto los *sunitas* aceptan la “Sunna” los chiítas, la rechazan.

Los “*chiítas*” (palabra que significa “partidario”), que “residen principalmente en Irak y en Irán, y se refiere al hecho que los chiítas son “partidarios de Alí.” Alí era el yerno y primo de Mahoma y uno de los primeros califas o sucesores de Mahoma como líder del pueblo musulmán. Los chiítas creen que el líder del islamismo debería estar entre los descendientes de Alí, quienes ellos creen que poseen una unción divina especial para esta tarea. La mayoría de los chiítas cree que el último de estos líderes designados divinamente, o “imanes”, está “oculto” en otro dominio de la existencia. El Ayatollah Khomeini era considerado un vocero de este “imán oculto.””<sup>733</sup>

Los *jaridchíes* “son un grupo escindido en los primeros tiempos del chiísmo, debido a lo que ellos consideraron actitud cobarde de Alí. Creen que el califa no tiene por qué ser descendiente del profeta, sino que ha de ser el más digno y piadoso de la comunidad, lo que les dio cierto éxito en poblaciones no árabes, como las del Magreb. Sostenían que la comisión de pecados serios sin arrepentimiento excluye al individuo de la *umma*, lo que les llevó a considerar impías a las autoridades en su época inicial. Los *jaridchíes* más moderados, también denominados *mzabíes* o *ibadíes*, sobreviven hoy en día en número de apenas millón y medio, repartidos por Omán, Djerba y el sur de Argelia”<sup>734</sup>.

Los *sufíes* que busca una experiencia mística con Dios antes que un conocimiento intelectual de Él. Y también cabe hacer una nueva división de los musulmanes. Los que podríamos llamar de “actitud abierta”, partidarios de acomodarse, ajustarse y entenderse con el mundo occidental, desde la perspectiva del progreso de los tiempos del mundo moderno, verbigracia Turquía. Otro grupo, con una actitud más cerrada, más tradicional de la vida islámica, lo forman aquellos musulmanes que rechazan “las formas occidentales y modernas.

---

<sup>733</sup> <http://www.edualter.org/material/afganistan/islamismo.htm> (Descargado 16-03-09)

<sup>734</sup> [http://www.arbil.org/\(80\)isla.htm](http://www.arbil.org/(80)isla.htm) (Descargado 17-03-09)

La expresión más extrema de esta tendencia se manifiesta en varias formas de fundamentalismo islámico que insisten en la implementación de la ley musulmana (llamada la Sharia) en cada área de la vida. Los fundamentalistas han tenido más éxito en Arabia Saudita, Irán, Pakistán y Sudán, pero están activos en prácticamente cada país musulmán, recurriendo a veces a la violencia y al terrorismo al tratar de implementar su programa”<sup>735</sup> .

---

<sup>735</sup> <http://www.edualter.org/material/afganistan/islamismo.htm> (Descargado 16-03-09).



## CAPITULO VII

### PLURALISMO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO

Nos hallamos ante un nuevo pluralismo, el filosófico-pedagógico. Arriba quedan tratados el pluralismo cultural, visto desde sus diferentes escuelas, sin posibilidad del consenso para llegar a una definición de cultura que aúna a todos los seres humanos en un mismo mensaje cultural, debido a que no se puede extorsionar la realidad que es plural, como plural es la realidad; o mejor dicho, la realidad se resiste a no ser lo que es. Igualmente, y por la misma razón, hemos tratado el pluralismo ideológico-sociopolítico, y el pluralismo religioso.

No hay, pues, un mínimo consenso para concebir una única dirección filosófica-pedagógica. Una vez más, la realidad que es plural, como plural es la realidad” se resiste a ser tratada o concebida como única, puro monismo. No hay, pues, una concepción única de la filosofía ni de la pedagogía. Cada filósofo, cada pedagogo en extremo, tiene su propia definición de filosofía, de pedagogía; su propia concepción, pues.

Hoy, en España, vivimos en una sociedad dinámica, abierta, plural, respetuosa con la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (aprobados y proclamados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948) en la que caben todos los criterios, todos los pluralismos: culturales, ideológicos-sociopolíticos, religiosos, étnicos, de pensamiento, expresión y educativos. El modelo de escuela, acorde con nuestra sociedad es, en terminología de Arnould Clause, atendiendo a los dos modelos de escuela que apunta (uno formalista y otro realista) en su conocida obra “*La relativité éducationnelle*”<sup>736</sup>, el *realista*, en la que la pluralidad es tan real como la vida misma de los propios educandos que imparte y comparten su aprendizaje al ritmo que sus posibilidades individuales le van marcando.

La pluralidad de doctrinas pedagógicas- dice Fullat en su obra *Filosofías de la Educación* (1983. p. 236) es un dato apabullante aunque no nos movamos de la contemporaneidad. Esta diversidad la conecta, Fullat, a nivel superestructural, con la diversidad de antropologías filosóficas, con la idea de establecer un estudio de las principales conexiones entre las teorías pedagógicas y las concepciones filosóficas. Así, pues, para el mencionado filósofo de la Educación las conexiones antropológicas y teorías pedagógicas

---

<sup>736</sup> CLAUSE, A. (1976) *La relativité éducationnelle*. Bruselas y Nathan (París). Ed. Labor.

(modelos educativos) son las que siguen: neo-escolástica neo-idealismo, espiritualismo y fenomenológica subyacen en la teorías pedagógicas esencialistas y ahistóricas; freudomarxismo, anti-psiquiatría. anarquismo y socialismo utópico conectan con las teorías antiautoritarias, autogestionarias y libertarias; el anarquismo y el socialismo utópico subyacen en también en las teorías anticonstitucionales y antiescolares; el neopositivismo, estructuralismo y cientismo con la teorías reproductoras tecnológicas; el pragmatismo con las teorías reproductoras sociológicas y con la educación nueva, en la que subyacen también antropologías como el empirismo, liberalismo, positivismo y existencialismo; antropología esta última que junto con el personalismo conectan con las teorías transformadoras personalistas; y la antropología marxista que subyace en las teorías transformadoras comunistas<sup>737</sup>.

### 1. Relación de la Filosofía y la Pedagogía

El por qué del pluralismo filosófico-pedagógico es de una evidencia tal que no requiere explicación alguna. No obstante, creemos que es conveniente manifestar que la *filosofía* y la pedagogía están tan íntimamente ligadas que la última queda incompleta si no recibe el servicio de la primera. Se da, pues, es obvio, una relación entre la filosofía y la pedagogía. Esta relación entre filosofía y pedagogía es una relación necesaria. Toda filosofía inspira un tipo de pedagogía. Y “para destacar la íntima relación, basta indicar el elevado número de filósofos- entre ellos ARISTÓTELES, SANTO TOMÁS DE AQUINO, LOCKE, ROUSSEAU, KANT, HERBART, SPENCER, DEWEY, etc- que han meditado y escrito sobre la educación en el curso de la historia de la misma. En cada caso la filosofía subyacente se reflejaba en lo individual acerca de la educación. El plan más antiguo de educación que se ha encontrado en la literatura clásica se debe a PLATÓN. KANT trata la educación desde el punto de vista del deber ético, en conformidad con su opinión del imperativo categórico. WILLMANN, NATORP Y DURKHEIN considera la educación como especialmente psicológica. SPENCER sostiene que es un proceso de evolución materialista. JOHN DEWEY hace de su pragmatismo experimental y sociológico tanto el medio como el fin de la educación”<sup>738</sup>.

Dehovre y Jordán<sup>739</sup> - dicen- que la *educación*, está vinculada a la filosofía por una serie de vínculos, de tipo *natural*, cuyo origen está es la misma naturaleza de las cosas. Los

---

<sup>737</sup> FULLAT, O. (1983) *Filosofías de la Educación*. Barcelona, Ceac, p. 243

<sup>738</sup> RYAN, R. Op. Cit. pp. 46-47

<sup>739</sup> DEHOVRE, F. ; JORDAN, E. (1934) *Catholicism in Education*. Nueva Cork, Benziger Bross, p. 34

padres, de forma natural, transmiten a su descendencia su concepción de la vida, por medio de la educación, educación que va asociada a la vida cultural y espiritual de la sociedad; *histórico*, manifestado por cuantos filósofos han pensado y escrito sobre educación; *social*, manifestado por la misma Filosofía y la Educación que siempre han estado estrechamente asociadas a lo largo de la historia; *cultural*, debido a que la cultura representa, entre otros muchos elementos, los ideales de la vida transmitidos por la educación y determinados por la filosofía; *humano*, en cuanto que, la educación aspira al desarrollo completo del hombre por el estudio de la filosofía, que prevé igualmente los principios subyacentes a tal educación; *religioso*, puesto que en la religión se encuentra la consumación de la verdadera filosofía de la vida, que debe comprender las verdades reveladas que el hombre ha recibido de Dios.

Mantovani (1898-1961) dice que “aunque la pedagogía es fundamentalmente diferentemente de la filosofía, y su rigor crece con la mayor posibilidad de autonomía, supone siempre una filosofía de la que recibe elementos sobre la concepción de la vida y pensamientos centrales acerca del hombre. La educación carecerá de sentido, de finalidad profunda. Caerá en la arbitrariedad de los medios o en la ceguera de los fines precarios. La misma filosofía perdería su vínculo con la educación, a caso su mayor campo de influencia”<sup>740</sup>. Stanley Hal, dice al respecto que “la sola filosofía verdadera, rica, completa, es la que se dirige a la Pedagogía”<sup>741</sup>.

Varios son los puntos de vista existentes respecto a la relación de la pedagogía con la filosofía. Ricardo Nassif (1924- 1984) en su obra “Pedagogía general”, considera que los fundamentales son:

- 1) La pedagogía es filosofía (postura del idealismo actualista, sobre todo de los italianos Giovanni Gentile y Giuseppe Lombardo- Radice)
- 2) La pedagogía depende de la filosofía ( postura del idealismo neokantiano de la escuela de Marburgo”, representada por los alemanes Paul Natorp y Jonas Cohn).
- 3) La pedagogía es floración o culminación de la filosofía (postura de la corriente científico-espiritual del alemán Guillermo Dilthey)
- 4) La filosofía es fuente de la ciencia de la educación (postura del instrumentalismo del norteamericano John Dewey)
- 5) La filosofía es la teoría general de la educación ¿otra de las soluciones del instrumentalismo norteamericano?

<sup>740</sup> MANTOVANI, J. (1962) *Filósofos y Educadores*. As As., El Ateneo. p. 30

<sup>741</sup> Citada por Mantovini en Op. Cit. p. 30



6) La filosofía nada tiene que ver con la filosofía (postura del experimentalismo y del cientificismo pedagógico extremo)

7) La pedagogía es autónoma pero se sirve de la filosofía como de las otras ciencias (una de las posiciones más generalizadas en nuestros días y, sin duda alguna, la más correcta)<sup>742</sup>

Nosotros, suscribimos el punto de vista en el que la pedagogía es *autónoma*, siendo el hombre una unidad psicosomática con multiplicidad de dimensiones constitutivas de su ser, todas las ciencias que tengan relación directa con alguna de sus dimensiones, tienen estrecha relación con la pedagogía, entendida esta como la ciencia que tiene como objeto de reflexión la *Educación*. La filosofía, por tanto, en cuanto disciplina que tiene por ocupación la reflexión sobre la *realidad* como concepción del mundo, y dentro de esa realidad múltiple está la realidad huma, la vida humana (hombre y mujer, únicos seres educables), tiene estrecha relación con la pedagogía, en la medida que tiene que darle la idea del fin que persigue: el perfeccionamiento integral del ser humano, es decir, hacerlo un HOMBRE. Y una prueba más de lo dicho es que dentro de las Ciencias de la Educación está la llamada “Filosofía de la Educación”, aunque lo más coherente sería que se dicha disciplina se denominara en plural, es decir, “Filosofías de la Educación”, como así llama a una de sus obras Fullat, en la cual dice: “No hay una “filosofía de la educación, sino múltiples y, además, en insoslayable mudanza todas ellas”<sup>743</sup>.

“Todas las ciencias- dicen Buchón y Valdivia- ayuda la Pedagogía. De todas recoge materiales para realizar la educación, si bien no de todas necesita el mismo grado ni la misma forma. Y esta distinta utilización hace que todas las disciplinas del saber humano pueda clasificarse, respecto a las ciencia de la educación, en ciencias fundamentales, ciencias auxiliares y conocimientos instrumentales”<sup>744</sup> Hay ciencias, pues, que prestan servicios fundamentales en alto grado a la Pedagogía (Filosofía, Teología), servicios fundamentales en menor grado ( Biología, Psicología y Sociología), servicios auxiliares (la Geografía, el Derecho, la Política, la Higiene, la Medicina y la Historia, la Economía). Y respecto a los conocimientos instrumentales los hay de dos tipos: los de carácter científico (la Metodología general, la Bibliografía pedagógica, el conocimiento de los idiomas y la Técnica de la Investigación) y los de carácter práctico (El Lenguaje, Matemáticas, Geografía, etc).

---

<sup>742</sup> NASSIF, R. (1972) *Pedagogía general*“. Bs. As., Kapeusz,. pp. 61-62

<sup>743</sup> FULLAT, O. Op. Cita. p. 1

<sup>744</sup> BUCHÓN, C- VALDIVIA, C (1968) “*Curso de Pedagogía*. Madrid, Iter Ediciones, p. 49

## 2. Haciendo presente el pasado educativo con miras al futuro

Margarte Mead, dice en su libro de autobiografía (1972), “en este libro he tratado de escribir los tipos de experiencia que han hecho de mí lo que soy, yo, personalmente, y de distinguir los tipos de experiencias que podrían formar parte de una manera de educar a los niños y de ver el mundo que incluye el pasado y el futuro como aspectos del presente, el presente de cualquier generación”<sup>745</sup>.

Para Mead, en su vida presente están las experiencias de su pasado y las previstas intuitivamente de su futuro. Y con ellas puede ver el mundo que incluye ese pasado y ese futuro como aspectos del presente de cualquier generación. El pasado y el futuro, por mucho que quiera, no es posible borrar, ni mucho menos olvidar: los efectos de sus huellas iluminan e impregnan nuestro presente, invitándonos a que las tengamos en cuenta en todos nuestros actos y acciones con perspectiva de un próspero y esperanzador futuro. Borrar el pasado es aspirar al absurdo deseo de quedarnos en la inmensa oscuridad, reducidos a la nada. El hombre sin pasado, pues, es absolutamente nada. El pasado está, pues, vigorosamente iluminando el presente, con el deseo de que el hombre sopesa lo que fueron aciertos o errores en las acciones de sus antepasados, y evite, por el contrario, actuaciones erróneas en el ejercicio de sus funciones en pro a un futuro más prospero y feliz.

En la historia de la educación, no podemos, ni debemos hacer borrón y cuenta nueva; es decir pasar página. Se debe hacer memoria de su historia, así como de la ciencia que reflexiona sobre ella, es decir, de la pedagogía. La historia de la educación es tan antigua como la misma existencia del hombre, debido a que en su naturaleza lleva la llamada a propia perfección, la inclinación a ser cada día más hombre, hasta llegar a ser todo un *hombre*. Pues, es evidente que “el hombre es un ser educable por naturaleza. Nace prematuramente. Su educación viene exigida por su indefensión dilatada y su notable dosis de plasticidad, que se prolonga hasta el final de la adolescencia. Late en su interior una amplia gama de potencialidades, de entre las cuales sólo se desarrollan aquellas que encuentran un medio propicio y sean debidamente cultivadas”<sup>746</sup>. Sin duda – continúan diciendo García Garrido y Fontán Jubero- en todas las civilizaciones del presente y del pasado, incluso en las más remotas, se constata la presencia del fenómeno educativo”, debido a que la educación tiene connotaciones generales, se transmite de padres a hijos así como se transmite el lenguaje que nos facilita la expresión de nuestros sentimientos.

---

<sup>745</sup> <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/meads.pdf> (descargado 15-11-09)

<sup>746</sup> GARCÍA GARRIDO, J. L ; FONTAN JUBERO, P. (1979) *Metamorfosis de la Educación, Pedagogía Prospectiva*. Zaragoza, Ed. Luis Vives, .p.9

Ilustrativas son las palabras de Edgar Faure en las que afirma, que: “aunque parezca extraño, por lejos que nos remontemos en el pasado de la educación, esta aparecen como inherente a las sociedades humanas. Ha contribuido al destino de las sociedades en todas las fases de la evolución”<sup>747</sup>.

## 2.1. Las huellas educativas del pasado prehistórico en el presente

¿Qué hay del pasado prehistórico en nuestro presente?

Pensamos que la educación actual, fundamentada en valores culturales, es la actualización del pasado prehistórico en cuanto que dicha educación estaba igualmente fundamentada en la cultura, identificada en la naturaleza. En nuestro presente, observamos, que se hacen visibles las huellas del pasado prehistórico en aspectos educativos como son el aprendizaje por “imitación o coparticipación”<sup>748</sup>, llevado a cabo de forma natural espontánea e inmediata y de forma global y concreta en el ámbito doméstico en el que “convivían padres e hijos, adultos y menores”<sup>749</sup>.

Lo que el hombre fue, persiste en el ser del hombre del presente: en nuestro ser sensible y románticos está la huella de la gran sensibilidad que tuvo el hombre prehistórico; en esa preocupación que tiene el hombre de hoy por vivir con calidad de vida, está la huella, igualmente, del hombre prehistórico. A este respecto, dice el antropólogo Arsuaga, J.L que los prehistóricos, según demuestran las metáforas que pueblan los relatos de la mitología de la época: "eran hombres de una gran sensibilidad, con una calidad de vida superior a la que se tenía en la Edad Media y no superada hasta el siglo XX. Y sobre todo, eran románticos"<sup>750</sup>.

A poco que se reflexione en la educación actual, entendida ésta “como la mera asimilación de las promociones juveniles al estilo y al criterio de la generaciones adultas”<sup>751</sup>, se evidencia y confirma lo anteriormente afirmado, aunque con matices. En el pasado prehistórico los modelos a imitar quedaban reducidos a las familias agrupadas en clanes o tribus; se trataba, pues, de familias extensas, siendo dicho ámbito en el único en que se daba la educación. Hoy, por el contrario, el aprendizaje se hace por diversidad de medios. Y concretamente la educación por *imitación* se hace, además de la familia, a través de medios mediáticos como son la radio, en multiplicidad de canales; la televisión, en diversidad de

<sup>747</sup> FAURE, E Y COLABORADORES (1973). *Aprender a se*. Madri., Alianza Universal- UNESCO, p. 238

<sup>748</sup> LUZURIAGA, L. (1980) *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Bs. As., Ed. Losada, p. 24

<sup>749</sup> Ib. p. 24

<sup>750</sup> ARSUAGA, J.L

([http://www.elpais.com/articulo/cultura/Arsuaga/fabula/romantica/avanzada/vida/hombre/prehistorico/elpepicul/20051008elpepicul\\_6/Tes](http://www.elpais.com/articulo/cultura/Arsuaga/fabula/romantica/avanzada/vida/hombre/prehistorico/elpepicul/20051008elpepicul_6/Tes)) (Descargado 14-11-09)

<sup>751</sup> GALINO, M<sup>a</sup>. A. (1973) *Historia de la Educación*. Madrid, Ed. Gredos, p. 9

canales; Internet; prensa diaria digital y de papel; prensa semanal, quincenal y mensual, etc.; conciertos en directo o televisados, cine, teatro, etc. Medios, pues, propios de nuestro tiempo que superan en poder de ser imitados, y a veces contradicen en su mensaje, a los de la familia y escolares o académicos. Por otra parte, la educación doméstica, ha quedado reducida a un tipo de familia nuclear, reducida a padres e hijos (reducidos a uno, dos, máximo tres), en tanto que la de la prehistoria el educando se desenvolvía en la tribu, en el clan. Los espejos en los que mirarse para repetir lo visto (imitación), son muy diferentes.

La llamada *Iniciación de los efebos*, que trata de disciplinar el alma, en la que “los jóvenes reciben, alejados de la familia y los clanes, en lugares apartados, un entrenamiento muy riguroso para iniciarlos en los misterios del clan y prepararlos para las actividades guerreras”<sup>752</sup>, si está en peligro la paz, es huella que alumbra nuestro presente educativo en instituciones como todas las encomendadas a la preparación militar y al sacerdocio.

La huellas del pasado prehistórico también están en nuestro presente en lo que hace referencia al gusto del hombre y la mujer por el uso de los adornos y el tatuaje del cuerpo, así como la tendencia al nudismo corporal; exhibidos como signos de modernidad, sin percatarse de que son rasgos educativos prehistóricos. Y como no, también está esa admiración por la belleza artística-mitológica que hoy nos cautiva y absorbe como un signo de respeto al pasado. A sí lo confirma el texto de Arsuaga en el que dice: "Eran auténticos *top models*, tipos atléticos con sus lanzas, de 1,80 metros de estatura, y con un gran gusto y tiempo para adornarse de arriba abajo con sus plumas, lanzas, pinturas y colgantes"<sup>753</sup>.

## 2.2. Las huellas educativas de la antigüedad en el presente

¿Qué hay del pasado educativo de Grecia en nuestro presente?

Indaguemos, busquemos, y veamos. Nuestra cultura occidental hoy, está enraizada en la cultura iniciada por la civilización griega del ayer. Nuestra educación y nuestra pedagogía actual tienen, pues, raíz griega.

Observamos, como rasgos educativos del pasado antiguo griego en nuestro presente el valor del hombre en sí, de su personalidad, independiente de toda autoridad religiosa o política; el valor y desarrollo de la libertad individual, el valor y desarrollo del hombre como ciudadano (pasado espartano y ateniense) al que se perfecciona su civismo de forma

---

<sup>752</sup> LUZURIAGA, L. Op. Cit. p. 25

<sup>753</sup> ARSUAGA, J.L

([http://www.elpais.com/articulo/cultura/Arsuaga/fabula/romantica/avanzada/vida/hombre/prehistorico/elpepicul/20051008elpepicul\\_6/Tes](http://www.elpais.com/articulo/cultura/Arsuaga/fabula/romantica/avanzada/vida/hombre/prehistorico/elpepicul/20051008elpepicul_6/Tes)) (Descargado 14-11-09)

transversal, a través de todas las materias que configuran el currículum académico, y más directamente mediante las materias de Ciencias Sociales, Ética, y la llamada Educación para la Ciudadanía (hoy, esta última, en el calor de la polémica); el espíritu de competición creado entre los propios alumnos, en esa aspiración por sobresalir y figurar entre los primeros (Néstor en la Iliada: “Ser siempre el mejor y distinguirse de los demás”<sup>754</sup>), dicho hoy, no por Néstor, sino por la realidad social de tener que competir para obtener una beca que te permita seguir estudiando u ocupar un puesto de trabajo en instituciones pública o privadas; la atención a la totalidad de la persona ( del pasado heroico caballeresco), en lo físico, moral y estético e intelectual, desde una actitud idealista (en el caso de Platón) o realista ( en que caso de Aristóteles); son también presentes sus principales teóricos como los sofistas (especialmente Protágoras) Sócrates, Platón, Isócrates y Aristóteles. Y esa aspiración a la belleza ideal determinada por la armonía y proporcionalidad de los cuerpos a representar en todas las manifestaciones del arte.

¿Y del pasado educativo romano?

Corrientes educativas actuales hay que valoran el poder volitivo del hábito y el ejercicio (educación para la acción, para la vida y por la vida), adoptando una posición realistas, pragmática, frente a la intelectual e idealista como en el pasado educativo griego; ese interés por el estudio individual, psicológico del alumno para gradual en cantidad, rimo y metodología los contenidos conceptuales objeto de aprendizaje. Y a igual que en el pasado griego, también sus principales teóricos como Juvenal, Catón el Viejo, Marco Terencio Varrón, Marco Tulio Cicerón, Lucio Ameno Séneca Quintiliano.

### **2.3. Las huellas educativas de la Edad Media y Moderna en el presente**

En una sociedad abierta como la nuestra, la pluralidad religiosa es un hecho normal. El geocentrismo generalizado de la cristiandad medieval está hoy presente en un sector de la sociedad, y por lo mismo, como hecho educativo está presente en escuelas de determinada confesionalidad religiosa, así como el antropocentrismo de la modernidad en otro sector de la misma. El aspecto verbalista y memorista del pasado se hace presente en la llamada tendencia educativa tradicional o convencional, representada, según López Herrerías<sup>755</sup>, por la llamada “Tendencia de la Escuela –Educación del Pasado” Escuela Convencional, contra la que

<sup>754</sup> Citado por Luzuriaga en Op. Cit. 45

<sup>755</sup> LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1980). *Las tendencias actuales de la Educación*, Zaragoza, Ed. Luis Vives, p. 25

reaccionaron en abierta oposición, una serie de escuelas innovadoras como la Escuela Nueva, Escuela Activa, Escuela Abierta, Escuela del Trabajo, Pedagogía Popular, la Pedagogía del Oprimido, Escuela Liberadora y la Descolarización de la Sociedad, Pedagogía Institucional, Comunidad Educativa, la Institución Libre de Enseñanza, y determinadas tendencias actuales de las que trata en la mencionada obra.

### **3. Idealismo filosófico- pedagógico**

#### **3.1. Idealismo filosófico**

El idealismo racionalista filosófico sostiene que el mundo exterior o “no-yo” no existe fuera de las representaciones que de él se forma el hombre. El mundo está dentro del yo humano, pues, el mundo exterior es una idea procedente de la mente del hombre o de un ser sobrenatural; es decir, el mundo está dentro de mi yo. “Si yo me elimino, elimino también mis cosas”<sup>756</sup>. La razón es la gran soberana, su confianza es tal en ella que viene a ser la única fuente de la verdad, la única capaz de conocerlo y superarlo todo, la única capaz de engrandecer al hombre y ponerlo en posesión de la verdad.

El razonamiento deductivo, en su enfoque racionalista, es su único método de conocimiento; método que parte de los enunciados universales para llegar a proposiciones particulares. La verdad, que tiene carácter absoluto, existe independientemente del individuo o de la sociedad que éste vive. Los aspectos intelectuales tienen enorme importancia, en tanto que los físicos tienen bastante menos.

Pensadores idealistas, entre otros, fueron Descartes, Kant, Fichte, Hegel, Schleiermacher. El llamado idealismo filosófico, “debe ser considerado –dice I.M. Bochenski en 1947- como el más enclenque de los movimientos de la filosofía contemporánea”, al punto de que parece ser cosa del pasado”<sup>757</sup>. Y González Álvarez por los años ochenta, dice, respecto a la situación del idealismo: “en la actualidad su influencia ha disminuido de tal manera que se presenta con mayor debilidad que el empirismo, hasta el punto que hay que considerarlo como la dirección más inerte del pensamiento de nuestro días. En Inglaterra casi no existe. En Alemania, las escuelas neokantianas que todavía en el año 1920 se hallaban en pleno apogeo, se han convertido en magnitudes de segundo grado. Después de la muerte de Brunschwig Francia no cuenta con ningún representante destacado de esta dirección. Hasta en la misma Italia, en la que Croce y Gentile dominaron la situación durante una

---

<sup>756</sup> GARCÍA MORENTE. M. Op. Cit. 351.

<sup>757</sup> BOCHENSK, I.M (1947) *Europäische Philosophie der Gegenwart*, Bern. p.45

generación gracias a una brillante escuela, parece ya que el pensamiento idealista pertenece al pasado”<sup>758</sup>.

Ferrater Mora, dice que “el idealismo carece del vigor que desplegó en Italia, con Croce y Gentile, en Francia, con León Brunschvicg, y en Alemania, con las escuelas neokantianas de Marburgo y Baden y las hoy casi olvidadas figuras de Hermann Cohen, Paul Natorp, Heinrich Rickert y Wilhelm Windelband”<sup>759</sup>.

¿En qué consiste la doctrina del idealismo moderno?

No es tarea fácil precisar lo que es idealismo. Para A.C. Ewing, ninguna de las definiciones” pude abarcar a todos los filósofos que es común declarar idealista sin incluir otros que todo el mundo está de acuerdo en que no lo son”<sup>760</sup> Pero así como: “no todos los filósofos darían su anuencia a la descripción de G.E. Moore: “si el idealismo moderno llega a alguna conclusión acerca del universo, es que es espiritual”<sup>761</sup>. Pero todos coincidirían en que “ser real” es ser dado a la “conciencia” o “ser contenido de conciencia”. En todo caso, aunque se suponga que la realidad existe independiente de la conciencia, se mantiene que no se puede decir nada con sentido sin partir de la última”<sup>762</sup>.

Respecto al idealismo, Hessen, J, dice que la palabra idealismo se usa en sentidos muy diversos. Hemos de distinguir, pues, principalmente entre idealismo en sentido metafísico e idealismo en sentido epistemológico. Llamamos idealismo metafísico a la convicción de que la realidad tiene por fondo fuerzas espirituales, potencias idealistas. El idealismo epistemológico sustenta la tesis de que no hay cosas reales independientes de la conciencia. Ahora bien: como suprimidas las cosas reales, sólo quedan dos clases de objetos, los de la conciencia (las representaciones, los sentimientos, etc) y los ideales (objetos de la lógica y de la matemática), el idealismo ha de considerar necesariamente los pretendidos objetos reales como objetos de conciencia o como objetos ideales. De aquí resultan dos formas del idealismo: el subjetivo o psicológico y el objetivo. Así, pues, para el idealismo subjetivo o psicológico la realidad se halla toda en nuestra conciencia; el ser de las cosas es ser percibidas; las cosas son contenidas de nuestra conciencia; existen mientras se las está percibiendo. Para el idealismo objetivo, por el contrario, en vez de arrancar de la conciencia

---

<sup>758</sup> GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A. (1982) *Historia de la Filosofía*. Madrid, E.P.E.S.A. p. 126

<sup>759</sup> FERRATER MORA, J. (1973) *La filosofía actual*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 33-34

<sup>760</sup> EWING, A.C. (1953) *The idealist Tradition from Berkeley to Blanshard*. Glencoe, III., p. 3. Citado por Ferrater Mora, J. en Op. Cit. p. 34

<sup>761</sup> MOORE, G.E. (1903) *The Refutation of Idealism*, *Mind*, N.S XII, 433, reimp. en *Philosophical Studies*. New York, 1922. Citado por Ferrater Mora, J. en Op. Cit. p. 34

<sup>762</sup> FERRATER MORA, J. Op. Cit. pp. 34-45.

individual del sujeto, parte de la conciencia objetiva de la ciencia, objetiva porque la ciencia es algo en sí e independiente del sujeto, y conciencia porque en la ciencia como en la conciencia de los sujetos, se hallan juicios y pensamientos a saber, los que constituye la ciencia que es un sistema de conocimientos, no psicológicamente reales, sino lógicamente ideales. Las de esta ciencia en general o conciencia ideal.

Dentro de esta concepción se dan diversas posiciones. Croce, dice, que “debemos a ferrarnos a la verdad de que el pensamiento, es siempre pensamiento del espíritu o, mejor, del momento histórico en el cual se lleva a cabo el pensar; de que el pensamiento es siempre original, y no se reduce a otra o se deriva de ella; de que sólo estas condiciones puede ser universal y necesario”<sup>763</sup>.

Gentile afirma que el idealismo si no quiere ser incoherente, ha de ser absoluto, pues, “la concepción idealista aspira a concebir lo absoluto, el todo, como idea, y, es, por tanto, intrínsecamente ideologismo absoluto”<sup>764</sup>.

Ambos idealistas, mejor dicho, neo-idealistas italianos- Croce (1866-1952) y Gentile (1875-144)- tienen en común con el idealismo trascendental sus aspectos fundamentales; y que a juicio de Aldo Hagáís, son: “monismo carácter espiritualista: sólo existe un ser, un Yo, un sujeto, un Absoluto, un Espíritu Único; los seres empíricos y singulares no son sino el mismo Espíritu Universal y trascendental que se manifiesta.

La realidad empírica es Espíritu mismo en su despliegue concreto, es la manifestación en acto del espíritu trascendental; hay, pues, un espíritu ( el sujeto de cada hombre singular; pero cada individuo no es sino una forma particular de Espíritu Universal, inmanente como esencia en cada ser; ninguna forma de trascendencia”<sup>765</sup>.

Tanto Croce como Gentile consideran el Absoluto en su plena realidad espiritual;”pero mientras que Croce reduce el Espíritu a identidad con el devenir histórico de lo concreto (historicismo) Gentile lo reduce a Sujeto absoluto en perpetua actuación”<sup>766</sup>.

### 3.2. Idealismo pedagógico

Pese a todo lo dicho, respecto al idealismo filosófico, no vemos razón alguna para no continuar hablando de idealismo filosófico pedagógico, pues estamos con Ferrater Mora, cuando dice en su obra “Filosofía Actual” (1973) que aún existen idealistas, si no

---

<sup>763</sup> Citado por Ferrater Mora, J en Op. Cit. p. 35

<sup>764</sup> GENTILE, G. (1916) *Teoría generale dello spirito*. Pisa. XVII, 1. Citado por Ferrater Mora, en Op. Cit. p. 35

<sup>765</sup> AGAZZI, A . Op. Cit. Tomo III. p. 359.

<sup>766</sup> Ib.p.360



confesados, si fieles a ciertos residuos de la doctrina idealista. “Ernst Cassirer sigue siendo un autor muy leído, Bland Blanshard, sobre “la naturaleza del pensamiento” produce aún cierta impresión (aunque escaso convencimiento). R.G Collingwood protestó de que se le calificara de idealista, y hasta de neoidealista”...René Le Senne y Louis Lavalley han existido hilos idealistas en su trama existencialista”<sup>767</sup>.

Respecto a los pedagogos idealistas, hemos de decir que el cartesianismo se dividió en su evolución en dos direcciones principales, como fueron el racionalismo por un lado, y el *empirismo* y *materialismo* por otro. Son pedagogos idealistas, entre otros, Renato Descartes (1596- 1649), siendo su obra El Discurso del Método, de gran aplicación en el orden en pedagogía por sus principios reglas de evidencia, del análisis, de la síntesis y de la comprobación, cuyos preceptos a tener en cuenta para evitar error de aprendizaje recomienda:

“*Primero*, no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda.

*Segundo*, dividir cada una de las dificultades que examinare, en cuantas partes fuere posible y en cuanto requiriese su mejor solución.

*Tercero*, conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se proceden naturalmente...

Y por último, hacer en todos unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegara a estar seguro de no omitir nada”<sup>768</sup>.

Kant (1724-1804), que influenciado por Basdow y Rousseau, aunque con entidad propia, piensa que la educación es tan importante que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es más que lo que la educación le hace. Y añade:

Tras la educación está el secreto de la naturaleza humana”<sup>769</sup>. “La razón es que las disposiciones del hombre no se desarrollan por sí mismas, sino tienen que desarrollarse”<sup>770</sup>.

“Kant – dice Montilla- entiende la disciplina como un sentimiento del individuo a las leyes de la razón; el cultivo, como aptitud para lograr los fines propios, mediante la instrucción y el

---

<sup>767</sup> FERRATER MORA, J. Op. Cit. p 34

<sup>768</sup> DESCARTES (1970) *Discurso de l Método-Meditaciones Metafísicas*. Madrid, Colecc. Austral Espasa-Calpe, p. 40

<sup>769</sup> Ib. p. 174. Citas. recogidas de la obra, *Sobre Pedagogía, de Kant*.

<sup>770</sup> Ib. pp. 174-175

ejercicio intelectual; la civilización, como capacidad para la convivencia humana, la oralidad, como posesión de criterio selectivo de los fines buenos y su realización. La instrucción debe dar al niño conocimiento y habilidad, enseñándolo a pensar”<sup>771</sup>.

Lo único que interesa, en esta pedagogía – dice Montilla- es cultivar el entendimiento, ilustrarlo, porque el conocimiento representa el medio para alcanzar todos los fines de la vida humana. Con esta pedagogía se forman hombres eruditos, letrados henchidos de sabiduría y dotados de una razón poderosa y fuerte. Los demás aspectos no se cultivan ni se tienen en cuenta siquiera. La educación como tal queda completamente desatendida”<sup>772</sup> Se “educa al hombre para que sirva en este mundo y goce de los bienes que le brinda, despreocupado completamente de prejuicios religiosos”<sup>773</sup>.

Si nos concretamos en su más claro representante del idealismo, Giovanni Gentile (1875-1944), la educación tomaba una fisonomía particular, pues, es “concebida como el continuo proceso de despliegue y de conocimiento del Espíritu-Sujeto absoluto, que coincidía inmanentemente con los siguientes espíritus empíricos.

La educación es el desarrollo íntimo de sí mismo, por sí mismo, en sí mismo; es una autoconquista que coincide con el propio devenir: educación es *autoeducación*. No se “aprende”, sino que se llega, se avanza en el interior ( progreso del Espíritu en cada uno de nosotros), pasando por las mismas etapas dialécticas del devenir.: sintiéndonos nosotros mismos (momento estético no reflejo); objetivando los modos del propio ser y hacer considerándolos ilusionadamente como algo “distinto” de nosotros mismos pensantes (momento científico frente a las cosas particulares, momento religioso frente a la totalidad del universo, que coincide con el Ser trascendental inminente); tomando finalmente conciencia (conciencia del Pensamiento universal dentro de cada ser singular, autoconciencia trascendental en formas empíricas) de que la realidad y la vida universal no son más que nuestra realidad y nuestra vida, que coinciden con las del ser absoluto”<sup>774</sup>.

El realizador práctico de la pedagogía idealista, y más concretamente de Gentile, es Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), cuyos conceptos fundamentales son: “que educación es autoeducación; que el niño es actividad espiritual, espontaneidad que no hay que distraer, personalidad que debe desarrollarse libremente: que el maestro, más que un aplicador mecánico de unas normas didácticas, debe ser un alma culta, rica en valores espirituales,

---

<sup>771</sup> MONTILLA, F (1966) *Historia de la educación*. Madrid, Gráf. Andrés Martín. Juan Mabrilla,9, p. 215

<sup>772</sup> Ib. P. 213

<sup>773</sup> Ib. P. 213

<sup>774</sup> AGAZZI, A . Op. Cit. Tomo III. P.429

capaz de intuir los impulsos y las situaciones de la vida del alumno y de la escuela (sé hombre y serás maestro”<sup>775</sup>.

El objetivo de la educación es “transmitir la herencia cultural que refleja la verdad que fue progresivamente develada en el curso de la historia. El alumno puede acercarse al ideal emulando a su maestro, que lo guía en el análisis de las ideas. Los elementos de la mente son primarios para la educación. La educación debe guiar al aprendiz a captar las cosas mentalmente y en el uso de las ideas y conceptos ya que en estos encontrarán la verdad. El aprendizaje debe permitirles a los individuos el logro de la realización de la bondad y la verdad”<sup>776</sup>.

#### **4. El personalismo filosófico- pedagógico**

##### **4.1. El personalismo filosófico**

El personalismo es para algunos filósofos el rasgo más importante, entre otros, de los tratados en su filosofar. Es el caso de Buber, Charlos Hartsthorne, Marcel, espiritualistas idealista italianos, Berdyaev, Jaspers. Sin embargo, para otros el personalismo es lo más característico, y por lo mismo, exclusivo de su pensamiento. Es el caso de Emmanuel Mounier, los personalistas británicos (J.T. Coates), los personalistas californianos, como R.T. Fleuvelling; y los personalistas bostinianos, como E.S. Brightman.

Emmanuel Mounier (1905-1950) ha sido el fundador del personalismo, y el personalista más tenaz y abierto. Una prueba de ello es la participación del cristianismo y no creyentes en la Rv. Esprit que él funda en 1932 y en la que trataron de mantener una doctrina en abierta oposición al sistema capitalista, señalando a la vez sus profundas diferencias con el marxismo, del que se separa, radicalmente, respecto de las libertades del individuo.

“El personalismo de Mounier recibe influencias del existencialismo, del que acepta su concepción de la persona como realidad radical, y del espiritualismo, del que recoge la aspiración del hombre hacia Dios”<sup>777</sup>.

“Para el personalismo, la persona es la realidad central del universo. Lo impersonal (la cosa) adquiere sentido cuando está al servicio de la persona. Mounier concibe el personalismo como una filosofía, pero no como un sistema, porque está abierto a la penetración en la intimidad y en el misterio de la persona humana, En este personalismo está implícita la metafísica de la persona, de los valores, de la historia, del conocimiento y del ser.

---

<sup>775</sup> Ib. p. 431

<sup>776</sup>

<http://www.pucpr.edu/facultad/ejaviles/ED%20627%20PDF%20Files/Bosquejo%20del%20Idealismo%20y%20el%20Realismo.pdf>

(descargado 30-03-09)

<sup>777</sup> BIOGRAFÍAS. Op. Cit. p. 217.

Es una postura ético-metafísica. Estudia la persona como vocación, encarnación y comunión. Mounier mide la persona por sus actos originarios (salir fuera de sí, comprender, tener sobre sí, dar y ser fiel) captables mediante una fenomenología de su comportamiento originario fuera del mundo. Ser persona sin dejar de ser individuo es la afirmación capital de Mounier que hace del principio de comunión un correlativo del principio de individuación”<sup>778</sup>.

“Su manifiesto es una contraposición al comunismo. El personalismo se opone al colectivismo y al individualismo, La persona no es un medio para la sociedad, sino que esta tiene su finalidad en la apersona, la cual es solidaridad y autorrealización, una unidad abierta a los demás. En cambio el individuo es una entidad cerrada. La comunicabilidad se basa en el amor”<sup>779</sup>.

¿Qué hay, pues, de común entre los más diversos personalistas?

Según Ferrater Mora, “común a todos los personalistas es la idea de que el hombre no es sólo un ser natural (o sólo un ser histórico), sino un “alguien” cuya existencia trasciende lo natural y lo histórico”<sup>780</sup>. Pero, después, cada personalista tiene una idea de persona. Así, pues, para Mounier “la persona no es la cosa más maravillosa del mundo. No es tampoco algo que podamos conocer desde fuera. Es la única realidad que conocemos, y a la vez estamos moldeando, desde dentro. Aunque donde quiera presente, es dada en ninguna parte”<sup>781</sup>. “En su Manifiesto al servicio del personalismo, entiende a la persona como un ser espiritual dotado de una escala de valores libremente adoptada, vividos en un compromiso responsable en el ambiente de libertad, creatividad y singularidad que exige esta concepción del hombre y la vida”<sup>782</sup>.

#### 4. 2. El personalismo pedagógico

Para esta pedagogía lo primordial es la persona, el individuo. Lo importante es, por tanto, el desarrollo personal a través de la libertad, que demanda una conciencia plenamente autónoma. El fin de la educación para los personalistas es la formación personal permanente; la construcción, el crecimiento de la persona mediante la actividad. El ella, prima el diálogo y

---

<sup>778</sup> Ib. 217

<sup>779</sup> Ib. 217

<sup>780</sup> FERRATER MORA, J. Op. Cit. p.36

<sup>781</sup> Ib. pp.36-37

<sup>782</sup> [http://eduso.files.wordpress.com/2008/06/todos\\_los\\_autores.pdf](http://eduso.files.wordpress.com/2008/06/todos_los_autores.pdf) (Descargado 15-04-09)

la comunicación, fundamentada en la libertad, entre el educador y el educando. Prima la función de coordinación, orientación, ayuda y búsqueda.

Son manifestaciones importantes de esta pedagogía personalista la confianza, la responsabilidad, la acogida y la autenticidad, así como el desarrollo integral de la persona en el seno de una sociedad plural, democrática y participativa en la que se inserta.

Entre pedagogos personalistas, tenemos marxistas como Sujomlinski o Suchodolski, cristianos como Devaud y Manjón y con planteamientos liberadores como Freire y Milani o la teoría educativa de Rogers.

El diálogo y la comunicación son los medios para la relación entre el educador y el educando, basada en la libertad individual. La comunicación entre el educador y el educando se considera que debe estar basada en la comunicación y el diálogo. El papel del educador está basado en la libertad individual.

Manifestaciones características: Confianza, responsabilidad, acogida y autenticidad. La finalidad: El desarrollo integral de la persona humana y sus rasgos principales tendrán que ver con la sociedad plural, democrática y participativa en la que se inserta.

Resumiendo, son, características de la pedagogía personalistas las siguientes:

- “Desarrollo personal a través de la libertad que a su vez requiere una conciencia autónoma para establecer una relación con el mundo mediante la acción y el conocimiento.

- Fin: construcción personal permanente. (Motivo: Naturaleza inacabada del hombre)

- La relación educativa basada en la comunicación y el diálogo.(Entre educador y educando).

- La responsabilidad, la autenticidad, la confianza le dan a esta tendencia pedagógica una fisonomía propia y sus rasgos tendrán que ver con la sociedad plural, democrática y participativa en la que se inserta.

- El papel del educador personalista es distinto al tradicional ya que está basado en la libertad individual y frente a la transmisión de conocimiento primará la orientación, coordinación y ayuda<sup>783</sup>.

Y son principios de una educación personalista:

- “La educación tiene por finalidad despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas.

- La actividad de la persona es libertad y conversión a la unidad de un fin y de una fe.

- La educación no puede ser materialmente extrínseca y coercitiva.

---

<sup>783</sup> Ib.

- El niño debe ser educado por las vías de la prueba personal y el aprendizaje del libre compromiso.

- Las autoridades del niño en su etapa formativa serán la familia, cualquier autoridad espiritual reconocida y los profesores”<sup>784</sup>.

## 5. El realismo filosófico-pedagógico

### 5.1. El realismo filosófico

Se entiende por realismo aquella posición epistemológica que defiende la tesis de que existen cosas reales independientes de la conciencia. Esta actitud realista admite, siguiendo a Hessen, diversas modalidades a saber:

a) *Realismo ingenuo*, no influenciado por ninguna reflexión crítica acerca del conocimiento; para esta modalidad no existe aún el problema del sujeto y el objeto, pues, no distingue entre la percepción, que es un contenido de la conciencia, y el objeto percibido; las cosas son exactamente tales como las percibimos.

b) *Realismo natural*, este está influido por reflexiones críticas sobre el conocimiento. Ya no identifica el contenido de la percepción y el objeto, sino que distingue el uno del otro. Sin embargo, mantiene que los objetos responden exactamente a los contenidos de la percepción.

c) *Realismo crítico*, llamado así porque descansa en lucubraciones de crítica del conocimiento. No cree esta forma de realismo que convengan a las cosas. Todas las propiedades encerradas en los contenidos de la percepción, sino que opina que todas las cualidades de las cosas que percibimos sólo por un sentido solamente existen en nuestra conciencia<sup>785</sup>.

“Este realismo epistemológico-dice Ferrater Mora- se conjuga a veces con el metafísico; en ambos casos, aunque por razones distintas, se sostiene que las realidades (objetos, entidades, etc), existen independientes del hecho de ser conocidas, percibidas, aprehendidas, pensadas, etc. Para los realistas contemporáneos importan sobre todo los objetos de la experiencia (o de la percepción) y no la experiencia de los objetos”<sup>786</sup>.

En apoyo de esta concepción realista, el mismo Ferrater Mora, al realista crítico norteamericano Darant Draker con el siguiente texto: “todos los que creen que la existencia es mucho más amplia que la experiencia; que los objetos existen en sí mismos o por sí mismos,

---

<sup>784</sup> Ib.

<sup>785</sup> HESSEN, J (1973). “*Teoría del conocimiento*”. Madrid. Colecc. Austral. Espasa –Calpe. Pp. 72-73

<sup>786</sup> MORA, F. Op. Cit. P.37

independientemente del hecho de ser experimentados, son cualidades propiamente realistas”<sup>787</sup>.

Varias son las escuelas que en la actualidad se amoldan a la definición propuesta por Darant Drake. Es el caso de los que defienden que la verdadera posición kantiana fue realista crítica y no idealista, el de los neoescolásticos que suelen recordar que siempre se apartaron del idealismo, los neorrealistas – R.B.Perry y E.B. Holt (Harvard), W.R. Marvin y E.G. Spaulding (Princeton), W.P. Pitkin y W.P. Montague (Colombia)- presentaron un programa en defensa del realismo, y cuyas propuestas básicas más significativas, según Ferrater Mora: que 1 algunas “entidades particulares” de que somos conscientes de su existencia, y que 2 algunas “entidades particulares” (así como algunas universales) son directamente aprehendidas por medio de las imágenes psíquicas”<sup>788</sup>.

Las tesis, pues, de los neorrealistas son en síntesis estas: “la realidad no es concebida dualística mente, al modo clásico tradicional, como una naturaleza contrapuesta al pensamiento, sino como un complejo pluralístico, de seres distintos, naturales, pensados y pensantes de objetos y sujetos que constituyen “un conjunto de seres”, de actos y de hechos, que se hallan en interacción continua y siempre abierta, y de lo que no se puede deducir ninguna visión sistemática...el conocimiento es un acto subjetivo-objetivo, es esa unidad bipolar pero unitaria, en acto que llamamos experiencia (presencia simultánea de sujeto y objeto)...El objeto es una “presencia inmediata” y por tanto las cosas son como aparecen. Se rescata así la objetividad y la cognoscibilidad de lo real, como se daban en el realismo clásico, del cual, sin embargo, se separa el neorrealismo en la supresión del dualismo metafísico”<sup>789</sup>.

Los realistas críticos – A.O. Lovejoy, Santayana y Roy Word Sellars- denunciaron de forma unánime las afirmaciones de los neorrealistas como ingenuos, e intentaron que no suscitara ninguna confusión entre la investigación epistemológica y la especulación metafísica.

En 1951 un grupo de filósofos-John Wild, F.H. Parker, Henry A. Veatch, etc- fundaron una Asociación de filosofía realista con la misión de continuar la “filosofía perenne (la de Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás y cuantos proclaman que el universo está constituido por entidades reales y sustanciales, trabadas por relaciones reales).

La filosofía realista es hoy una filosofía viva, según John Wild, por razones como estas: primero, comparte con el existencialismo, pragmatismo, naturalismo y el cienticismo la

---

<sup>787</sup> Ib. P. 38

<sup>788</sup> Ib. p. 39

<sup>789</sup> AGAZZI, A. Op. Cit. Tomo III p. 374

oposición al idealismo y al panteísmo idealista; segundo, por otra parte converge con el positivismo en la necesidad de obtener una comprensión filosófica del mundo en permanente cambio; tercero, la gran crisis cultural y social de nuestro tiempo demanda para muchos filósofos la “necesidad de poseer una filosofía disciplinada, fundada en nociones firmes y comprobadas por una larga tradición”<sup>790</sup>.

## 5.2. El realismo pedagógico

¿En qué consiste ésta? ¿Cuáles son sus preocupaciones educativas más centrales?

En primer lugar, supone una reacción contra la enseñanza humanística, centrada ésta en el saber de los antiguos y con la finalidad moral y filosófica. Se preocupa por una instrucción realista conseguida en contacto con la naturaleza, y no con los libros; con las cosas, y no con las palabras.

Su gran preocupación es, pues, el método. Hoy preocupa más los métodos que el fin de la educación; el profesor está más embebido por los medios que hagan posible su transmisión de saber que del fin que tiene su propia actividad educativa. La cultura es algo concreto, práctica, utilitaria y especializada. Las ciencias consideradas son las matemáticas, las Ciencias Naturales, física, etc. Las ciencias humanas, las letras, son de segundo orden. Se está transmitiendo por ósmosis el fin utilitario de las ciencias. La inducción y la intuición sensible son el punto de partida del conocimiento. El medio más utilizado es la inducción, proceso mental, proceso mental por el que pasamos de la observación de una serie de hechos particulares, de experiencia, a la enunciación de una ley general en la que están comprendidas todas las cosas. Lo importante es la experiencia, la observación de los hechos, de las cosas, de los objetos que están ahí frente al sujeto.

Otras de las grandes preocupaciones es el conocimiento de la naturaleza psicológica del individuo, su método evolutivo de proceder y la necesidad de adaptarse a él. El profesor pasa así a ser un personaje servil del alumno. El conocimiento, consideran los pedagogos realistas, procede de la experiencia, de las percepciones sensibles. Y esta es la razón por la que hay que partir del estudio de la naturaleza, del conocimiento de las cosas. Para lo cual hay que emplear el método inductivo. Trata de sustituir el conocimiento verbalista por el de las cosas o mejor por el de sus representaciones. Atienden a la individualidad del educando con mucha más insistencia. En el orden moral y social cultiva el espíritu de tolerancia, de respeto a la personalidad y a la fraternidad entre los hombres y mujeres.

---

<sup>790</sup> WILD, J (1948) *Introducción to Realistic Philosophy*. Neow York, P.35



Para Redden y Ryan, “el término “realismo” en educación implica que ésta debe acomodarse a las necesidades de la vida, proporcionando una enseñanza adecuada para la vida práctica y para enfrentarse felizmente con los problemas de la misma...La mayoría de los realistas convinieron en que era necesario un tipo de educación que prepararse para los problemas concretos de la existencia. No obstante, diferían en lo concerniente a los fines específicos y al contenido de debían darse a esta educación”<sup>791</sup>.

Tres son las formas de realismo que han existido, según Redden Ryan. Estos son: 1º. Realismo verbal, fundado en el estudio de la literatura clásica, 2ª. Realismo social, que sostiene que la educación se fomenta mejor por el contacto directo con la gente, por el contacto directo con los individuos y por las relaciones sociales que a través de los libros. El reajuste social es el fin próximo del realismo social, 3º. Realismo sensorial o científico, para cuyos representantes, entre ellos Francisco Bacon, la verdadera realidad se funda en las leyes de la Naturaleza. Propugnan la intuición y el método inductivo, se debe proceder de lo concreto a lo abstracto, de las cosas al mundo que le rodea.

“El concepto fundamental de realismo es que la educación debe tratar de las realidades de la vida y preparar al hombre para las situaciones concretas. Esto significa que los temas prácticos deben ocupar el primer lugar en un programa educativo”<sup>792</sup>.

Resumiendo, el realismo como actitud pedagógica, natural y espontánea, presente en mayor o menor grado en todos que poseen una vacación pedagógica, presenta las siguientes:

- Dan especial importancia a los conocimientos que guardan mayor relación con la vida.
- Tienen siempre presente las concretas disposiciones del educando y las circunstancias socio-ambientales en que se desarrolla su vida actual
- Cuentan con el gran poder educativo que las cosas poseen en sí mismas, presentándolas directamente al alumno y ayudando a éste para que saque las debidas conclusiones a través de la observación y el estudio.
- El fin que la educación se propone es el perfeccionamiento integral del hombre, tanto en el ejercicio de sus facultades espirituales como en el dominio y la recta utilización de las cosas materiales, colaborando así, con mentalidad de servicio, al progreso de toda la Humanidad.

---

<sup>791</sup> RYAN, R. Op. Cit. P. 133.

<sup>792</sup> Ib. P. 355

- Saben conceder una justa importancia a las dificultades que encuentran en su labor, sin dejarse arrastrar ni por el pesimismo ni por el optimismo infundado; procuran, siempre que es posible, la actividad del educando<sup>793</sup>.

El recurso, como medio de aprendizaje, de este realismo pedagógico al realismo empírico llevaba en sí mismo las armas que ocasionarían, su propia ruina: de un lado, su tendencia al erudicionismo (científico o práctico, según se trate de Comenio o Locke); de otro, su tendencia al naturalismo. Y, en efecto, sucedió que el naturalismo y el positivismo pedagógicos, herederos ambos en gran medida del realismo empírico, acabaron sustituyendo definitivamente a éste, tanto en el campo ideológico como en determinadas parcelas de la práctica educativa<sup>794</sup>.

Un pedagogo importante del realismo pedagógico fue Juan Federico Herbart (1776-1841), siendo su principal obra pedagógica *Pedagogía general*, deducida del fin de la educación. Fue fundador de la Pedagogía científica y de la Psicología matemática. Su pedagogía se asienta sobre la Moral y la Psicología. “Para Herbart el alma es un ser simple, carente de facultades, originalmente, una *tabla rasa*, sin ninguna clase de gérmenes o predisposiciones naturales”<sup>795</sup> Para Herbart no hay educación sin instrucción, ni enseñanza que no sea educativa. “La educación se logra cuando se introduce en el alma del alumno una gran suma de ideas, íntimamente unidas entre sí, con fuerza suficiente para rechazar los elementos desfavorables y asimilarse a los favorables”<sup>796</sup>.

La educación moral, cuyo ideal es la virtud, lo cifra Herbart en cinco ideas esenciales: libertad interior, perfección, benevolencia o amor, justicia o derecho y equidad. Igualmente para él, para alcanzar la educación de carácter y la intelectual, el mejor medio es despertar el *interés* en el alumno. Su método de enseñanza es pasar al alumno de lo concreto a lo abstracto etapas o grupos formales del mismo: 1º. mostrar; 2º asociar; 3º enseñar; 4º filosofar o hacer aplicaciones razonadas de lo leído<sup>797</sup>.

---

<sup>793</sup> [http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=5518&cat=educacion](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5518&cat=educacion) (Descargado, 16-04-09)

<sup>794</sup> Ib.

<sup>795</sup> MONTILLA, F (1966) *Historia de la Educación*. Madrid, Gráf. Andrés Martín, S.A. Juan Mambrilla, Valladolid p. 216

<sup>796</sup> Ib. p. 216

<sup>797</sup> Ib. pp. 216-217

## 6. El naturalismo filosófico- pedagógico

### 6.1. Naturalismo filosófico

Decir naturalismo significa decir que la última explicación de toda realidad debe buscarse en la Naturaleza, de la que el hombre es sólo una parte, tanto en su esencia como en las leyes que presiden su conducta “El naturalismo no admite distinción de naturaleza entre el hombre y el animal, entre el espíritu y la materia. El hombre, producto de la naturaleza, no es más que un animal perfeccionado. La naturaleza, suprema realidad, es la gran educadora”<sup>798</sup> La naturaleza, por lo tanto, es el principio único y absoluto de lo real.

Dice Montilla, que para esta corriente filosófica-pedagógica “la mente humana se fija en el mundo sensible queriendo penetrar sus secretos para conocerlo mejor, porque piensa que la perfección está en él. A lo largo de ese empeño se deja cautivar por las maravillas que descubre. Pero en vez de referirlas a su divino Autor, olvida el mundo trascendente y ama la naturaleza como el único bien deseable. Todo lo que con ella se relaciona, lo que de ella procede, le parece noble, grande, feliz. Ese es el *naturalismo*”<sup>799</sup>.

“El naturalismo, en su forma moderna, ha tenido sus primeros defensores entre los humanistas radicales del siglo XV. En el siglo XVI y en el XVII, Bruno, Bacon y Locke fueron sus representantes filosóficos. Rousseau fue su divulgador, a fines del siglo XVIII”.<sup>800</sup>

El naturalismo filosófico tiene diversas corrientes que le sirven sus inspiraciones filosóficas, tales como el materialismo de Haeckel en Alemania, el evolucionismo de Darwin en Inglaterra, el pragmatismo, el positivismo de Comte en Francia, desde perspectivas tan opuestas como el individualismo y el socialismo. Las figuras que inician y desarrollan el naturalismo, fueron Juan Amós Comenio (1592-1670), Juan Locke (1632-1704).

El naturalismo, siguiendo la exposición que hace Redde Ryan<sup>801</sup>, adopta diversas formas. Estas son:

*Naturalismo biológico*.-Asegura que las ciencias naturales, y especialmente la biología, constituye la clave para interpretar y comprender al hombre, explicar su origen, naturaleza y destino. Según el naturalismo biológico el hombre es un producto de la naturaleza. La naturaleza física es, pues, para esta forma de naturalismo, lo supremo, y el hombre debe subordinarse a sus leyes. Por consiguiente, el fin supremo de la educación es adaptar, mediante la “selección natural”, al hombre al medio ambiente. La ética se convierte

---

<sup>798</sup> Ib. p. 201

<sup>799</sup> Ib. p. 200

<sup>800</sup> RYAN, R. Op. Cit. p. 356

<sup>801</sup> Ib. pp. 357-358

en una hedonística, y la piedra de toque para valorar la conducta son el éxito y el fracaso, la felicidad o la miseria, que se derivan de los actos.

*Naturalismo psicológico.*- Toda su preocupación se centra en convertir a la psicología en la norma fundamental y exclusiva de las ciencias de la educación. Para el naturalismo psicológico la inteligencia es una entidad fisiológica y mecanicista, producto del cerebro; de ninguna manera es una facultad espiritual.

Las cualidades psicológicas del hombre son el fruto de la herencia física y social sobre las que el hombre no posee un control. El determinismo sustituye al libre albedrío, y la psicología queda reducida a una ciencia natural, sujeto a las leyes de la naturaleza material.

*Naturalismo sociológico.*- Este tipo de naturalismo deriva de las concepciones de Rousseau sobre el individuo y su naturaleza. “El naturalismo sociológico intenta descubrir y aplicar las leyes naturales fundamentales que subyace a toda vida social. Según este punto de vista, la sociedad, una sociedad naturalista constituye la suprema realidad, y el altruismo (servicio a la sociedad) se convierte en el supremo adjetivo de la existencia humana”<sup>802</sup> Este naturalismo sociológico se convirtió después en lo que conocemos hoy con la denominación de “socialismo”.

El naturalismo actual cabe entenderlo como “toda tendencia a rechazar lo “sobrenatural” o toda realidad que se suponga “trasciende” a la naturaleza”<sup>803</sup>. Entre las muchas corrientes naturalistas que se dan en el siglo XX, las dos más significativa, siguiendo la terminología de Ferrater Mora, son la *tajante* y la *flexible*. Para el más claro representante de la primera, John Dewey, es inoperante ser naturalista si ello equivale a limitarse a declarar que no se es sobrenaturalista”<sup>804</sup>.

## 6.2. Naturalismo pedagógico

El naturalismo pedagógico, basado en el naturalismo filosófico moderno tiene sus mayores cultivadores en los humanistas más radicales del siglo XV: Petrarca (1304-1374), que aunque no escribió sobre educación influyó poderosamente en esta a través de su *Vida de los Antiguos, sus cartas* y su *obra poética*; en el siglo XVI, Erasmo de Róterdam (1467-1536), Luis Vives (1492-1540), influido en sus ideas pedagógicas por Quintiliano (que Luzuriaga resume así: 1º. su reconocimiento del estudio psicológico del alumno; 2º su acentuación del valor humanista, espiritual de la educación; 3º su finura con respecto a la

---

<sup>802</sup> Ib. p. 358

<sup>803</sup> MORA, F. Op. Cit. p. 40

<sup>804</sup> Ib. p. 41.

enseñanza de las letras; y 4º su reconocimiento del valor de la persona del educador)<sup>805</sup> y Erasmo, aunque tuvo sus caracteres propios, llega a ser más original que dichos influyentes, recomendado respecto al método de enseñanza “partir de los objetos sensibles, naturales para llegar a las ideas”<sup>806</sup>, propio del método inductivo y experimental recomendado por él, y haciendo ver que “la juventud encontrará el estudio de la naturaleza más fácil que en un asunto abstracto, porque sólo necesita la aplicación de los sentidos...Lo que conocemos de la naturaleza lo hemos obtenido en parte por los sentidos, en parte por la imaginación, aunque la razón haya intervenido como guía de los sentidos”<sup>807</sup>.

En el siglo XVI son importantes los franceses Rebeláis (1495-1553) que deja sus ideas pedagógicas en sus dos libros, *Pantagruel* y *Gargantúa*, siendo el precursor del realismo y el naturalismo en la pedagogía; Montaigne (1533-1592), cuyas ideas pedagógicas están inspiradas “en el realismo y en el naturalismo, pero con un aspecto mayor que Rebeláis”<sup>808</sup> “No es un alma, no es tampoco un cuerpo lo que el maestro debe tratar de formar; es un hombre”<sup>809</sup>. Bruno, Bacon y Locke fueron sus representantes filosóficos en el siglo XVII, y a finales del siglo XVIII Rousseau (1712-1778) fue su divulgador y precursor de la llamada posteriormente Escuela Nueva, Escuela Activa o Escuela de Trabajo, a través de su obra “Emilio”, novela pedagógica en la que expone su ideal pedagógico o una nueva teoría de educación naturalista, cuyos principios, acordes con su lema de un “volvamos a la naturaleza” y *sus aspectos* comprendidos en sus principios académicos (a. la sociedad deforma al hombre, cambiando su natural bondad en perversidad; b. una psicología de los instintos y de las emociones; c. una pedagogía que abarca, podríamos decir, una psicología evolutiva: niñez, adolescencia y primera juventud) pueden resumirse - siguiendo el Ideal Pedagógico de Juan Jacobo Rousseau expuesto por Alcocer, M. A en la página Web que abajo se cita -<sup>810</sup> en los siguientes:

- Defiende el desarrollo de los valores subjetivos del naturalismo como la espontaneidad, la intuición, la libertad, la sencillez y la subjetividad.
- Defiende, igualmente, el desarrollo armónico del amor a sí mismo y del amor al prójimo, como esencia ideal de la educación conforme a naturaleza.

---

<sup>805</sup> LUZURIAGA, L. Op. Cit. p. 77

<sup>806</sup> Ib. t. p. 107

<sup>807</sup> Cita recogida por Luzuriaga en Op. Cit. p. 107

<sup>808</sup> LUZURIAGA, L. Op. Cit. p. 111

<sup>809</sup> Cita extraída por Luzuriaga de la obra de Rebeláis, *Pantagruel* y *Gargantúa*, Carta de Gargantúa a su hijo, y recogida en Op. Cit. p. 111

<sup>810</sup> <http://scarball.awardspace.com/documentos/trabajos-de-filosofia/Rousseau.pdf> (descargado 18-04-09)

- Educar para comprender y valorar la existencia conforme a la naturaleza, como un aspecto propio del humanismo, dentro del naturalismo.
- Llevar al educando, en su desarrollo, al estado de ser siempre dueño de uno mismo, y de hacer todas las cosas según su voluntad.
- Tener presente, que la Pedagogía se funda en primer lugar en unas leyes psicológicas, tales como:
  - a) *Ley de la sucesión genética*, consistente en que la naturaleza ha fijado las etapas necesarias de desenvolvimiento corporal y anímico del educando.
  - b) *Ley del ejercicio genético funcional*, significando con ello que el ejercicio de las funciones en una etapa de la vida afirma y prepara la venida o eclosión de las funciones ulteriores.
  - c) *La Ley de adaptación funcional*, llamada así por Alcocer, M. A., en su ya citado trabajo “Juan Jacobo Rousseau. Su ideal Pedagógico”<sup>811</sup>, tendente a satisfacer el interés o necesidad del momento.
- El maestro debe enseñar las realidades y sólo las realidades.
- Partir siempre del niño, y ver en él, centro y fin de la educación. Solicita, exige una “educación paidocéntrica”. La educación, pues, debe centrarse en el niño y nunca en el adulto (es importante estimular al niño su deseo de aprender).
- La educación debe ser gradual a su naturaleza, libre, integral, natural y humana.

El resumen que hace Marique, P de la visión que tiene Rousseau hallados en su novela pedagógica Emilio, es el siguiente:

- “1. Que la educación es, antes que nada, para beneficio del niño, no para el fin de cualquier concepción de la función del educador, del curso o de la escuela.
2. Que el niño debería ser tratado como un niño, no como un adulto en miniatura, como era tan común en el siglo XVIII.
3. Que la educación debe promover, tanto como sea posible, el contacto primero con el medio ambiente físico y psíquico del niño.
4. Que el método de instrucción deberá basarse en el desarrollo psicológico de niño.
5. Que la educación deberá ser una preparación práctica para la vida”<sup>812</sup>

<sup>811</sup> <http://scarball.awardspace.com/documentos/trabajos-de-filosofia/Rousseau.pdf> (descargado 18-04-09)

<sup>812</sup> MARIQUE, P (1939) *The Philosophy of Christian Education*. Nueva York, Prentice-Hall, Inc. Volumen III. p. 47

En el siglo XX, destaca como pensador del naturalismo Herbert Spencer (1820-1903), viene a ser una de las figuras, junto al ya tratado Rousseau, uno de los mejores representantes conocedor del naturalismo pedagógico. Sus puntos de vista educativos, obtenidos de su filosofía de la vida, se hallan en *Education, Intellectual, Moral, Physical*.

Para Spencer, el conocimiento más importante es “la ciencia”, la más necesaria para la formación integral de ser humano: necesaria para poder interpretar la vida nacional, en su pasado y en su momento presente, para regular su conducta, para alcanzar la producción más perfecta y el gusto supremo en el arte, así como para lograr una los fines de la disciplina: intelectual, moral y religiosa.

Sostiene que el hombre es un ser natural, un producto de ella, que tienen como fin promover su bienestar biológico. El hombre debe conocer las ciencias naturales y su aplicación adecuada para realizar tal fin utilitario. Sostiene, igualmente, “que no existe moral externa: un acto moral es un acto biológico”<sup>813</sup>. También sostiene, que el conocimiento adquirido mediante la propia experiencia es superior al conocimiento que suministran las fuentes tradicionales. Y que las Ciencias Naturales son las que dan la preparación completa para la vida.

Las corrientes filosóficas que subyacen en el naturalismo pedagógico imprimen su sello educativo como son, resumiendo a modo de conclusiones, los siguientes:

- Niega cualquier sobrenaturalidad en la naturaleza del hombre, concibiendo dicha naturaleza totalmente buena.
- La base de esta teoría de educación naturalista son las ciencias naturales, cuyos principios se determinan por los descubrimientos de biología, psicología y sociología. Descubrimientos que no tienen en cuenta la auténtica naturaleza, el origen y el destino del hombre. Las ciencias naturales son, por tanto, las que ocupan el sitio importante en el currículum naturalista de la educación. Las humanidades carecen de importancia.
- El único método educativo científico es el inductivo, la observación y la experimentación es lo que lleva al educando al pleno conocimiento. La “Naturaleza” es el gran maestro. “El método ideal ir de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. Los padres y maestros nunca deben interferir el “trabajo de la Naturaleza” y

---

<sup>813</sup> RYAN, R. Op. Cit. p. 361

al niño debe dársele la oportunidad para su auto-expresión” y su “auto-descubrimiento” de forma que pueda crecer y desarrollarse en completa libertad”<sup>814</sup>.

- Respecto a la disciplina el naturalismo pedagógico defiende que el saber es fruto de la actividad libre del individuo.
- La finalidad de este naturalismo educativo es puramente pragmático. Se trata de preparar al niño para la vida presente y adaptarlo al medioambiente para que sepa enfrentarse a las situaciones de la vida. Busca, pues, prepararlo para la vida.

Otros pedagogos naturalistas son Enrique Pestalozzi (1746-1827), influido por Rousseau, del que se mostró ferviente admirador y por los filósofos ilustrados, fue al mismo tiempo naturalista y racionalista, revolucionario y humanitario. Pestalozzi profesó- dice Montilla- un deísmo vago que lo arrastró al racionalismo. Y como Rousseau, creyó en la bondad nativa del niño, juzgando innecesaria la formación religiosa del niño”<sup>815</sup> Otro pedagogo naturalista fue Federico Fröbel (1782-1852), hijo de un pastor protestante, con una infancia difícil, amigo de Pestalozzi, con el que terminó rompiendo. Su obra pedagógica, la “*Educación del hombre*” recoge en el prólogo de la misma, que “la educación tiene por objeto formar al hombre según vocación, para una vida pura, santa y sin mancha”<sup>816</sup> “La sabiduría es el unto culminante hacia el que debe dirigirse todos los esfuerzos del hombre; es la más elevada cúspide de su destino”<sup>817</sup>. El educador, no debe incidir en la vida del niño, su misión es estimular la libre actividad del niño.

## **7. El pragmatismo filosófico – pedagógico**

### **7.1. El pragmatismo filosófico**

Hablar de filosofía americana, no es fácil si no se habla de democracia americana. Filosofía y Democracia forman un binomio difícilmente separable, en la medida que ambos términos están influenciándose e inspirándose el uno al otro de forma permanente. El pensamiento americano está conjugado e inspirado en siete pilares, que son “*las siete tesis americana*” que inspiran en América la interpretación de la naturaleza del hombre, nacidas el 4 de Julio de 1776 en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América:

“1. Nosotros consideramos que estas verdades no necesitan demostración.

2. Que todos los hombres fueron creados iguales.

---

<sup>814</sup> RYAN, R Op. Cit. p. 364

<sup>815</sup> MONTILLA, F. OP. Cit. P. 209

<sup>816</sup> Citado por Montilla en Op. Cit. P. 210

<sup>817</sup> Citado por Montilla en Op. Cit p. 210



3. Que estos hombres recibieron de su Creador unos derechos determinados e inalienables.

4. Entre ellos la vida, la libertad y el derecho a buscar su felicidad.

5. Que el sentido de todo gobierno es asegurar la protección de estos derechos.

6. Que los gobiernos reciben su legitimidad del consentimiento de los gobernados.

7. Que cuando un gobierno no ampara estos derechos, el pueblo se halla autorizado. Para cambiarlo o destituirlo y erigir otro, cuyos fundamentos descansen sobre estos principios y cuyo poder esté organizado de forma que garantice al máximo la seguridad y el bienestar”<sup>818</sup>.

Los filósofos “pragmatistas quieren entroncar- dice González Álvarez- con los sofistas griegos, en especial con Protágoras”<sup>819</sup>.

El pragmatismo rechaza de plano el Absoluto, tanto inmanente como trascendente. La forma de entender el pragmatismo es muy diversa. Muchas son las clases de pragmatismo con las que nos encontramos. Lovejoy (Berlín, 1873-Baltimore, 1962) escribió en una ocasión que “es pretender acaso demasiado dar una enumeración completa de las metamorfosis experimentadas por una entidad tan proteica (como el pragmatismo)”. Sus principales representantes son Charles Peirce (1839-1914), Willian James (1841.1910), hijo de Henry James (teólogo) y hermano de Henry James (novelista). Y John Dewey .Pero, nosotros, nos vamos a centrar en el desarrollado por Willian James (1841.1910), hijo de Henry James (teólogo) y hermano de Henry James (novelista).

El pragmatismo nace en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX como protesta decidida contra el idealismo, especialmente de Bradley y de Royce de un lado, y de otro, contra el monismo y el determinismo científico. “Positivamente enlaza con el empirismo inglés y con sus derivaciones: el evolucionismo y el utilitarismo. En su teoría central de la reducción de lo verdadero a lo útil, el pragmatismo es, en efecto, una extensión del utilitarismo ético al campo gnoseológico”<sup>820</sup>.

¿Cómo es la realidad para James?

Para James, la realidad es plural y dinámica La realidad está formada sólo por individuos y de hechos individuales y particulares. El mundo no es unitario ni ordenado. El mundo es un complejo de combinaciones, aproximación es e interferencias de acciones

---

<sup>818</sup> MARCUSE. L (1969) *Filosofía americana*. Madrid, Ed. Guadarrama, p. 50

<sup>819</sup> GONZALEZ ALAVREZ, A. Op. Cit. p. 123

<sup>820</sup> GONZÁLEZ ALVAREZ, A. Op. Cit. p. 123

singulares; es una realidad “fragmentaria, hechos de ondas que se suceden en fila india y sobre las cuales navegan infinitos seres.

Lo uno y lo múltiple es considerado por James como el problema más importante de todos los problemas filosóficos. “Después de muchas meditaciones, ha llegado a considerarlo como el más importante de todos los problemas filosóficos y causa de su fecundidad, como el problema central de la filosofía”<sup>821</sup>. Sin embargo, la filosofía “ha manifestado, ante todo, por la unidad. Pero ¿qué decir acerca de la *variedad* de las cosas?... A lo que nuestro intelecto realmente aspira no es a la variedad ni a la unidad aisladamente considerada, sino a la totalidad...la unidad de las cosas ha sido siempre considerada más *ilustre*, por así decirlo que su variedad”<sup>822</sup>. Pero, James aboga por la hipótesis del pluralismo. La realidad, para él, está compuesta de seres infinitos.

En lo que concierne al significado del “pragmatismo”, Willian, J. dice: “no existe absolutamente nada nuevo en el método pragmático. Sócrates fue uno de sus adeptos. Aristóteles lo empleó metódicamente. Locke, Berkeley y Hume, con ayuda de él, hicieron importantes aportaciones a la verdad”<sup>823</sup>. “El pragmatismo representa una actitud perfectamente común en filosofía: la actitud empírica; pero la representa, en mi opinión, de un modo más radical y en unas formas menos objetables... se aleja de abstracciones e insuficiencias, de soluciones verbales, de malas razones a priori, de principios inmutables, de sistemas cerrados y supuestos absolutos y supuestos orígenes. Se vuelve hacia lo concreto y adecuado; hacia los hechos, hacia la acción y el poder. Esto significa la prominencia del temperamento empírico y el abandono de la actitud racionalista. Significa el aire libre y las probabilidades de la naturaleza contra los dogmas, la artificialidad y la pretensión de una finalidad en la verdad”<sup>824</sup>.

Después de afirmar que el pragmatismo es sólo un método, continúa diciendo: “el pragmatismo suaviza todas las teorías, las hace flexibles y maleables. No constituyendo nada esencialmente nuevo, organiza con muchas antiguas tendencias filosóficas. Está de acuerdo, por ejemplo, con el nominalismo en su apelación constante a los casos particulares; con el totalitarismo, en poner de manifiesto los aspectos prácticos; con el positivismo, en su desdén por las soluciones verbales, las cuestiones inútiles y las abstracciones metafísicas.

---

<sup>821</sup> JAMES, W (1967) *El pragmatismo*. México, Ed. Robles. p. 80

<sup>822</sup> Ib. p. 81

<sup>823</sup> Ib. p. 31

<sup>824</sup> Ib. p. 32

Todas éstas...son tendencias anti.-intelectualistas. El pragmatismo está perfectamente armado contra el racionalismo como pretensión y método”<sup>825</sup>.

“El pragmatismo- continua diciendo James,- quiere hechos, el racionalismo abstracciones. El pragmatismo habla de la verdad en plural, de su utilidad y suficiencia; del éxito con que operan...El pragmatismo se aferra a los hechos y a lo concreto, observa la verdad tal y como ésta se produce en los casos particulares y generaliza... Para el racionalista, la verdad no deja de ser una abstracción pura cuyo nombre sólo debe bastarnos”<sup>826</sup>. Y más adelante dice que “una idea es “verdadera” en tanto crearla es beneficioso para nuestras vidas. Admitiréis de buen grado que es buena porque es útil. Si lo que hacemos con su ayuda es bueno, admitiréis también la bondad intrínseca de la idea misma, puesto que seremos mejores por el sólo hecho de poseerla.... La verdad es una especie de lo bueno y no como se supone generalmente una categoría distinta de lo bueno y coordinada con ello. *La verdad es el nombre de cuanto en sí mismo demuestra ser bueno como creencia y bueno también por razones definidas y precisas*”<sup>827</sup>.

De todo lo dicho por James, se infiere que la verdad no es un “fin”, sino un medio, una guía en la desordenada de la multiplicidad de los muchos particulares; la verdad es una forma de bien. La verdad es lo que más nos conviene creer. Se trata del escepticismo gnoseológico y del utilitarismo, de todo lo cual deriva de la idea de que el hombre no nace para conocer el mundo que encuentra a su alrededor, sino para incrementarlo, produciendo e inventando.

La verdad en el pragmatismo se concibe como utilidad en orden a la acción; la verdad se inventa, no se descubre. Lo que se descubre no es la verdad, sino la realidad. La realidad es independiente de nosotros, mientras que la verdad es el “instrumento” que nos forjamos para descubrir y denominar la realidad<sup>828</sup>.

## 7.2. El pragmatismo pedagógico

Willian James, no solo eras un psicólogo y filósofo sino también un destacado pedagogo. Poseía una inclinación peculiar para la juventud; muestra un interés especial por los jóvenes, a los cuales los alienta y los interroga, los escucha; es un alma tolerante y abierta que se enriquece y se entrega sin descanso alguno.

---

<sup>825</sup> Ib. p. 33

<sup>826</sup> Ib. p. 42

<sup>827</sup> Ib. P. 47

<sup>828</sup> AGAZZI, A. Op. Cit. Tomo III. Pp. 328-329

En su pedagogía se evidencia pura coherencia entre su obra pedagógica escrita y su obra pedagógica vivida. Hay, pues, unidad de pensamiento y unidad de vida. Y esta coherencia y unidad la muestra así: no hay pensamiento, en su doctrina pragmática, válido si no promueve y guía una acción profunda. En tanto que en su obra se da un contenido pedagógico implícito o explícito, en su vida hay una original actitud de educador.

Mantovani dice que Willian James es pedagogo desde tres ángulos fundamentales: por la influencia de las doctrinas filosóficas y psicológicas en la educación, por la multiplicidad vivas de sus ideas e intereses educativos, y finalmente porque en él puede verse al pedagogo en su recordada posición intelectual y moral de educador. Por estas razones se puede decir que James es el precursor, si no el iniciador, de la pedagogía pragmática contemporánea, cuyo representante más relevante es John Dewey.

Las ideas pedagógicas de Willian James, se proyectan en manifestar de forma clara y contundente que la verdad se ve en la experiencia, que lo que valen en el arte de educar son las actitudes concretas, vivas, morales, y no los principios universales, que la educación es creación de hábitos psíquicos y eficiencia mental para integral y hacer caminar el ser humano en la voluntad, el carácter y los valores morales.

Willian James asegura que la vida es digna de ser vivida porque es como nosotros la hacemos, La educación debe, pues, capacitarnos para no dejarnos arrebatar por ciertos hábitos y olvidar otros. En su concepción educativa, su mayor atención está en llevar al educando al querer, no al saber. Se propone, pues, la disciplina de la voluntad, la formación del carácter.

John Dewey (1859-1951), doctor en Filosofía y Pedagogía, es el hombre que se encarga de considerar y ampliar el pensamiento de Willian James, dando al “pragmatismo una sistematización completa, con gran coherencia de principios, y al mundo contemporáneo una teoría educativa que ha inspirado y sigue inspirando la ciencia pedagógica”<sup>829</sup>. Traduce el pragmatismo filosófico o pragmatismo pedagógico en la denominación de “pedagogía de la acción”, denominador común de las relaciones prácticas anteriores que le sirven de fundamento y punto de partida de la Escuela Nueva en todas las manifestaciones. Dentro del movimiento de la escuela Nueva se aprecian tres corrientes: la *mística* (sus teóricos son Tolstoi, Ellen, Key, etc.), que se centra sobre todo y ante todo en el valor absoluto de la infancia; la de carácter filosófico (Dewey, Kerschensteiner), ocupada en intentar en justificar racionalmente el valor de la infancia; y la científica (Decroly, Claparéder y Ferrière), que

---

<sup>829</sup> AGAZZI, A. Op. Cit. Volumen III. p. 330

aporta a la tarea educativa los resultados obtenidos en sus investigaciones científicas, principalmente psicológicas y sociológicas, sobre la maternidad infantil<sup>830</sup>.

Dewey, de la corriente filosófica, compartimos el pensamiento de Gutiérrez Zuluaga, es “el principal teorizador de la educación nueva, en su doble línea de pedagogo de la acción y pedagogo de la experiencia pensamos que es él”<sup>831</sup>, así como Kerschensteiner, es el que “aporta una valiosa contribución a la enseñanza activa, por medio de la exposición teórica y la realización práctica de la “escuela del trabajo”<sup>832</sup>.

El niño es el centro de la educación de la Escuela Nueva. La educación se debe poner al servicio del niño y solamente a él. En su doctrina pedagógica “consagra Dewey la idea de “enseñar por la acción (...), pues, solamente la acción manual e intelectual promueve la experiencia”, y la educación “no es otra cosa que una reconstrucción continua de experiencia. Rechaza el pensamiento de la escuela tradicional de preparar para una vida adulta, más que para vivir plena y ricamente el momento presente, y también la educación la idea de una educación como búsqueda de desarrollo perfecto de las propias potencias”<sup>833</sup>.

Dewey concede, pues, una gran importancia al interés, definido por él como “el llamamiento urgente del instinto de la energía vital, que se produce en las profundidades obscuras de nuestro ser”<sup>834</sup>. La esencia de su método consiste en favorecer la manifestación espontánea de estímulos, orientaciones e intereses que llevarán al niño de la actividad al aprendizaje intelectual que debe ser producido por la curiosidad.

“La idea eje de la pedagogía de Dewey se encuentra-dice Gutiérrez Zuluaga- en el concepto de experiencia, con el doble sentido de ensayo y experimentación. La experiencia es lo únicamente nos hace conocer en su verdadero sentido la realidad. El niño tiene necesidad de ella, reclama su propia experiencia diaria, base de su conocimiento”<sup>835</sup>.

Otra faceta importante, siguiendo el pensamiento de la mencionada pedagoga Gutiérrez Zuluaga, tal vez la que más caracteriza la pedagogía de Dewey “es el empeño con que relaciona el problema de la educación con la influencia del medio y de la evolución social. En líneas generales podríamos decir que su reforma de la escuela se basa sobre un ideal educativo democrático”<sup>836</sup>.

---

<sup>830</sup> GUTIERREZ ZULUAGA, I. (1968) *Historia de la Educación*. Madrid, Iter Edición. p. 368

<sup>831</sup> Ib. p. 368

<sup>832</sup> Ib. p. 368.

<sup>833</sup> Ib. p. 369.

<sup>834</sup> Cita de Gutiérrez Zuluaga, I. en Op. Cit. p. 369

<sup>835</sup> GUTIERREZ ZULUAGA, I Op. Cit. p. 370.

<sup>836</sup> Ib. p. 370

En la “escuela primaria universitaria”, aneja a la Universidad de Chicago, que fundó en 1896, y que duró solo cuatro años, se propone resolver tres problemas considerados básicos para la educación. Estos tres problemas se caracterizan en: 1º. Establecer conexión íntima entre la educación y el medio ambiente; 2º. dar a la Historia, Ciencias y Arte un lugar en la vida infantil; 3º. Basar en la experiencia y ocupaciones cotidianas la instrucción de la lectura, escritura y cálculo”<sup>837</sup>.

Para Dewey existen en el proceso educativo una serie de factores fundamentales como un ser aún no maduro, ciertos fines sociales, ciertas ideas y ciertos valores encarnados en la experiencia madura del adulto, “El proceso de la educación- para Dewey- consiste en la debida interacción de estas fuerzas”. Y la escuela es una escuela activa, que sólo admite en ella lo útil y aprovechable. Es una escuela de trabajo, que tiene en cuenta sobre todo a la actividad externa y expansiva, y que antepone la acción a la palabra, que se abraza a la práctica con detrimento de la teoría. En ella se desentienden los valores humanos, siendo lo más importante el rendimiento del hombre, así como la producción en beneficio de la sociedad; socializa, pues, “el trabajo escolar se socializa. Dewey es un pedagogo socialista... su pedagogía es ante todo y sobre todo, una pedagogía social. Considera al niño miembro futuro de la sociedad y quiere prepararlo eficazmente para que se adapte a la función social que está llamado a desempeñar”<sup>838</sup>.

Parece olvidar Dewey que el niño es por naturaleza intrínsecamente social. Razón por lo que no es necesario obligarle a ser social coartando su libertad ni imponiendo desviaciones a su personalidad para conseguir la afirmación social laica a la que pretende llevarle.

Es interesante, con el fin de comprender la pedagogía de Dewey, introducirnos en el concepto que este filósofo tiene de la realidad. Si para Bergson, la realidad era un flujo en avance, también para Dewey “es la realidad un movimiento total, que comprende a la vez los fenómenos de la naturaleza y las operaciones de los hombres, que actúan recíprocamente (principio de interacción) en un desarrollo continuo, pero con resultados imprescindibles aún cuando han sido predispuestos por el pensamiento”<sup>839</sup>.

Para Dewey, por tanto, el hombre no se encuentra “frente” a la realidad, sino inmerso en ella, ya que de ella forma parte. El hombre no conoce la realidad por contemplación, sino por la experiencia, por la participación, si bien de esta se deduce algún conocimiento. La

---

<sup>837</sup> MONTILLA, F. (1966) *Historia de la educación*. Madrid, Artes Gráficas, S.A. Juan Mambrilla,9. p. 297

<sup>838</sup> Ib. p. 198.

<sup>839</sup> AGAZZI, A. Op. Cit. Volumen III p. 334

experiencia es, pues, nuestro modo de ser en la realidad y nuestro modo de comprenderla en su conjunto.

El credo pedagógico de Dewey al ser aplicado por otros pedagogos dio lugar a una gran variedad de escuelas progresivas, que Dewey trata de formular la filosofía implícita en ellas, y descubre ciertos principios comunes a todas: “ A la imposición desde arriba, se opone la de aquellas como medio de alcanzar fines que interesa directa y vitalmente; a la preparación para el futuro más o menos remoto, se opone a la utilización de las máximas aportaciones de la vida presente a los fines y materiales estáticos, se opone el conocimiento de un mundo sin sentido a cambio”<sup>840</sup>.

A tres direcciones reduce la pedagogía de Dewey Claparède: *Genética*, porque se basa en las actividades del niño y atendiendo a su psicología estimula y favorece su desarrollo biológico y mental; *funcional*, porque se adapta a los intereses y necesidades de la infancia y estimula los procesos mentales como las funciones de mayor significado para su vida, no sólo en su crecimiento, sino también en la relación con las exigencias de la sociedad; *social* porque quiere hacer del niño un miembro de la sociedad mediante el respecto a la individualidad, cultivo del espíritu, de cooperación y servicio.

## 8. Pedagogía Socialista

Los precedentes teóricos de la pedagogía socialista a Karl Marx y Engels son: Platón, en el siglo IV, con su obra la República y las Leyes; Tomás Moro y Campanella, en los siglos XVI y XVII con sus obras Utopía y La Ciudad Del Sol respectivamente; Autores de la Ilustración, en el siglo XVIII; Owen y Fourier, Karl Marx, Engels en el siglo XIX, y Makarenko, Antonio Gramsci, Sujomlinski en el siglo XX.

La idea común en todos ellos es que la educación “puede ser la fuente de todo bien o todo mal, según la usemos o la inculquemos”<sup>841</sup>, asociándola todos con el trabajo productivo. La pedagogía socialista, fundamentada por la teoría marxista que tiene como centro de preocupación el hombre, tiene como objetivo, ante todo y sobre todo, lograr un hombre nuevo, perfeccionado espiritual, estética, moral y físicamente.

Para la teoría marxista, la única realidad es la materia, Dios no existe, es una invención humana alienante; el mundo, deseo vehemente de Marx, es genuinamente humano. Es un deseo desde ya explícito en sus tesis doctoral de 1841: “La filosofía no lo oculta. La confesión de prometeo: “En una palabra, yo odio a todos los dioses”, es su propia confesión,

<sup>840</sup> DEWEY, J. (1939) *Experiencia y educación*. Bs. As., Ed, Losada, p. 40

<sup>841</sup> [http://eduso.files.wordpress.com/2008/05/02-la-educacion\\_socialista.pdf](http://eduso.files.wordpress.com/2008/05/02-la-educacion_socialista.pdf) (Descargado 6-05-09)

su propia consigna contra todos los dioses terrenos y celestiales, los cuales no reconocen a la conciencia como la divinidad superior. No debe haber ningún frente a esta conciencia”<sup>842</sup>.

Marx, desde su humanismo materialista, concibe al hombre un ser de relaciones sociales de manera concreta, cuya conciencia está determinada por las condiciones de vida. El hombre, no es más que un producto de la naturaleza. Y lo que le distingue de los demás animales es el trabajo. El trabajo es, pues, lo que crea al hombre mismo, siendo la producción una condición de la existencia del hombre.

Con esta concepción de la realidad y del hombre concibe una pedagogía que se pone al servicio del hombre con la idea, como ya hemos dicho arriba, de lograr un hombre nuevo, capaz de configurar un futuro desde la esperanza de construir un mundo nuevo en el que el hombre deje de ser explotado por el hombre a través de un capitalismo salvaje; sea siempre él, y deje de ser un ser alienado y alienante.

Para transmitir los contenidos, objetos de aprendizaje, el método del que se vale esta pedagogía es un método realista y crítico, que parte de lo concreto, estudia los hechos, así como sus contradicciones y plantea la transformación de la realidad. La base de la teoría son los hechos; teoría que a la vez debe de cambiar los hechos. Pues lo más importante no queda en interpretar el mundo, sino en cambiarlo.

¿Qué principios son los que rigen esta pedagogía?

En resumen, los principios motrices son:

- Principio de la omnilateralidad de la polivalencia, consistente en la preparación para el desempeño de cualquier trabajo; se trata de desarrollar todas las capacidades del hombre, atendiendo todas sus necesidades.
- Otros principios, muy importantes, son la gratuidad, la laicización y la educación mixta y politécnica.
- Los contenidos concretos de esta teoría educativa se concretiza en una educación intelectual, física y politécnica.

---

<sup>842</sup> Cita de .GARCÍA GARRIDO, J.L. ; FONTAN JUBERO, P. Op. Cit. P.43 obtenida de la obra de Karl Marx *Ubre die Differenz der Demokritischen und epikureischen Nayurphilosophie. Vorrede.*



## 9. La filosofía y pedagogía de la vida

### 9.1. La filosofía de la vida

Hay un grupo de filósofos que centran su reflexión filosófica, por ser para ellos un tema fundamental, en la vida, siendo esta la razón por la que Ferrater Mora, piensa que pueden agruparse bajo el rótulo “los filósofos de la vida”<sup>843</sup>.

Dichos filósofos reaccionan contra la filosofía moderna. En general les rechazan, a los cartesianos, el haber subordinado la vida a la naturaleza; a los kantianos, el haber subordinado la vida a la razón o a la cultura. Los vitalistas no admiten, pues, que la vida esté al servicio de la Naturaleza, que es lo que propugnan los cartesianos, sino la Naturaleza al servicio de la vida; no admiten, igualmente, que la vida esté al servicio de la Razón o la cultura, que es lo que defienden los secuaces de la tradición kantiana, sino al revés: la Razón o la cultura han de estar al servicio de la vida.

Entre los filósofos de la vida- Nietzsche (1844-1900), Jorge Simmel (1858-1918), Rodolfo Eucken (1846-1926), Guillermo Dilthey (1833-1911), Ludwig Klages (1872-1956), Spengler (1880-1936) Herman Keyserling (1880-1946), Bergson (1859-1941), Mauricio Blondel (1861-1951), Ortega y Gasset (1883-1955)- hay acuerdo en algunos puntos capitales, pues “todos destacan – dice Ferrater Mora- la importancia de la experiencia, al punto que el mundo se les ofrece como “un proceso de experiencias puras, para usar la expresión de James. No todos los filósofos de la vida estarían de acuerdo con James en decir que “las relaciones que conectan experiencias entre sí deben ser, a su vez, relaciones experimentadas”. Pero estarían dispuestos a luchar todos contra “la mutilación de experiencias” practicada por muchos filósofos modernos, tanto de confesión nacionalista como de tendencia empirista. De acuerdo con todo ello, todos los filósofos en cuestión subrayarían el papel fundamental desempeñado por la acción de la espontaneidad, la libertad y la creatividad. Las ideas emergen, a su entender, de la acción y no a la inversa”<sup>844</sup>.

Los filósofos de la vida – continúa diciendo Ferrater Mora- manifiestan asimismo, cierta propensión a poner patas arriba la fórmula escolástica – el obrar sigue del ser- y la transforman en una que podría rezar: *esse sequitur operari*- el ser sigue de la actividad -. Están por lo común a favor del “Devenir” contra el “Ser”, de modo que sus filosofías pueden ser descritas como “dinamitas” y “procesualistas”. Tiende sin cesar hacia el pluralismo y al activismo, y puesto que el cambio se realiza por medio del proceso temporal y de la duración,

---

<sup>843</sup> MORA, F. Op. Cit. p. 53

<sup>844</sup> Ib. pp. 57-58

llaman la atención sobre la importancia del tiempo- en tanto que tiempo concreto y vivido- en la vida humana, si no en la realidad entera”<sup>845</sup>.

La diferencia entre ellos está en la manera de entender la vida. Y aquí está la razón, a nuestro juicio, por la que el vitalismo no constituye una concepción filosófica unitaria. “Bajo la rúbrica de la “filosofía de la vida” se cruzan muy diversas tendencias hasta formar una trama muy compleja. Desde Nietzsche hasta Ortega el vitalismo adquiere varias modulaciones, hasta siete: la filosofía nietzscheana de la voluntad de poderío; el historicismo de Dilthey y de sus predecesores y seguidores, el relativismo de Spengler con otras teorías afines, el silogismo de Klager, la filosofía bergsoniana del impulso vital, la filosofía de la acción del Blondel y el raciovitalismo de Ortega y Gasset.

### **9.1.1. La vida como voluntad de poder**

Para Nietzsche, la vida es el valor supremo. Por vida hay que atender aquí la vida sana, la de los fuertes, no la de los enfermos y degenerados. La vida es por esencia impulso; no la voluntad de placer, sino voluntad de poderío. La vida como supremo valor funda todos los demás valores. Es bueno, valioso, lo que favorece a la vida, lo que eleva la voluntad de poderío; es malo lo que anula la vida, lo que nace de la debilidad”<sup>846</sup>.

La compasión es para Nietzsche, a diferencia de Schopenhauer para quien era una virtud, más nociva que todos los vicios. “Nietzsche- dice González Álvarez- está en el comienzo de la moderna axiología, y cae en el subjetivismo, se aprecia el sentido de intento de Nietzsche de hacer una transmutación de los valores”<sup>847</sup>. Los débiles, pues, y los fracasados deben sucumbir. El hombre debe superarse hasta hacerse superhombre. Desprecia- continúan diciendo González Álvarez- al cobarde, al resignado y al embustero. Critica las corrientes utilitarias democráticas y socialistas y proclama sin restricción el principio de individualidad poderosa. El hombre debe ser creador de valores. El hombre no tiene deberes para con los inferiores; puede obrar con ellos según le plazca; siempre más allá del bien y del mal”<sup>848</sup>.

En Nietzsche hay dos tipos de moral: “la moral de los esclavos, es decir, de los débiles y de los degenerados. Se opone a la ética formal de Kant, el utilitarismo, y sobre todo, a la moral cristiana. En este se ve el prototipo de la moral de los esclavos, es decir, de los débiles

---

<sup>845</sup> Ib. p. 58.

<sup>846</sup> GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A. Op. Cit. p. 129

<sup>847</sup> Ib. p. 129

<sup>848</sup> Ib. p. 129

y de los degenerados. La moral de los esclavos es una moral de resentidos, que preconiza la igualdad, la libertad y la fraternidad. A ella contraponen la moral de los señores, de las individualidades superiores, que afirman la vida, la voluntad de poderío”<sup>849</sup>.

Nietzsche afirma la voluntad de vivir como el valor supremo al que el hombre puede y debe aspirar, influenciado por la filosofía de la Ilustración e incluso por el positivismo científico. Es entonces cuando elabora sus ideas del agnosticismo metafísico y del *eterno retorno*. Nietzsche, pues “niega la posibilidad de la metafísica, así como todo conocimiento de Dios y de la inmortalidad del alma. Conjugando esta pérdida de fe con una afirmación de la voluntad de vivir del periodo anterior”, periodo en el que está influenciado por Ricardo Wagner y de Schopenhauer, llegará a la elaboración de su idea *del eterno retorno*, en la que afirma en esencia “que el mundo está constituido por un número infinito de elementos, por lo que el producto de las distintas combinaciones cósmicas serán también necesariamente finitas. Como, por otra parte, estas combinaciones tienen lugar en un tiempo infinito, los elementos recomenzarán una y otra vez sus combinaciones retornando así eternamente” Estas ideas las expone en *Así hablaba Zaratustra*. De esta idea del *eterno retorno* derivan las expuestas en torno a la afirmación de que debemos rechazar y suprimir todo lo vil, todo lo bajo y malo, trasmutando todos los valores tradicionales hasta llegar al logro del superhombre. Para ello, hay que empezar acabando con lo débiles y los fracasados, renunciar a la moral de los esclavos condenando el cristianismo. Ese es el fin de sus obras “*El Ocaso de los dioses*” (1889), “*El Anticristo*” (1895), *La Gaya Ciencia* (1882)<sup>850</sup>.

Sus ideas han influido en el nacionalsocialismo. El nacionalsocialismo es una forma extrema de nacionalismo. El nacionalismo es una filosofía de la vida. El nacionalismo es el desarrollo lógico del naturalismo, que sostiene que el hombre es un producto de la naturaleza, el nacionalismo interpreta el término “naturaleza” para definir exclusivamente la nación. De acuerdo con la filosofía del nacionalismo, el hombre, la cultura y la vida son esencialmente producto de la nación”.

### 9.1.2. La vida como historia

Dilthey (1833-1911), pensador que sobresalió en todos los campos de las ciencias del espíritu: filosofía, psicología, historia, pedagogía; y que es uno de los creadores de una filosofía que se traduce en una pedagogía de la vida que “se basa en la concepción de que no existen en la educación fines trascendentes universales y permanentes, sino que están

---

<sup>849</sup> Ib. p. 129

<sup>850</sup> Ib. p 128

condicionados por las circunstancias históricas y por la constitución de la vida anímica. Para él la educación es una concepción esencial de la sociedad, que no puede subsistir sin ella. Por lo tanto tiene un carácter esencialmente histórico. Pero a la vez la educación parte de la vida anímica espiritual, la cual determina también los fines de la educación en su aspecto individual. Así se establece una relación recíproca entre ambos aspectos de la acción educativa”<sup>851</sup>.

Tras superar las posiciones de la filosofía positivista y kantiana, se sitúa en un relativismo irracionalista y coloca como problema central de la filosofía la comprensión de la vida. “Para Dilthey no es la razón, no es el intelecto el que nos descubre la realidad de las cosas. La realidad, o mejor dicho todavía, la “existencia” de las cosas, la existencia viva de las cosas no, no puede ser demostrada por la razón, no puede ser descubierta por el entendimiento, por el intelecto. Tiene que ser intuita con una intuición de carácter volitivo, que consiste en percibirnos a nosotros mismos como agentes, como seres que antes de pensar quieren, apetecen, desean. Nosotros somos antes de voluntad, de apetitos, de deseos, antes que entes de pensamiento”<sup>852</sup>. La vida es, pues, el tema central de la filosofía de Dilthey, el cual -dice González Álvarez-. “parte del hombre en cuanto está inmerso en el tiempo, en cuanto es historicidad. “Qué sea el hombre, sólo nos lo dice su historia”. No tarda en sugerir el exclusivismo que acaba por identificar el hombre con su historia. La historia es la sustancia del hombre. Dilthey desnaturaliza al hombre. El hombre carece de un modo de ser invariable, permanente, de una naturaleza fuente de repertorio de actos cuya trama constituye la historia. La historia no se inscribe en el dominio de tener, sino en la dimensión del ser. No que el hombre tenga o haga historia, el hombre es historia, es decir, vida”<sup>853</sup>.

La vida es, pues, para Dilthey la última raíz de la visión del hombre. En ella aprende las cosas y a los demás hombres como relaciones vitales.”La vida crea, desde cada hombre, su propia visión del mundo”<sup>854</sup>.

### **9.1.3. La vida radicada en el biologismo**

Su máximo representante es Flages. En su antropología el hombre está constituido por tres extractos: cuerpo, alma y espíritu. El cuerpo y el alma sirven de soporte a la vida; forman una síntesis vital en la cual “el alma es el sentido del fenómeno corpóreo y el cuerpo es el

---

<sup>851</sup> LUZURIAGA, L.(19689) *Antología Pedagógica*”. Bs As., Losada. p. 141

<sup>852</sup> GARCÍA MORENTE, M. OP. CIT. P. 44

<sup>853</sup> GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A. Op. Cit. p. 129

<sup>854</sup> Ib. p.

fenómeno del alma”. El espíritu es cósmico, y por lo mismo, adversario de la vida. Interviene en la síntesis vital que forman el cuerpo y el alma, produciendo en ella una fisura y dando muerte a la sede misma de la vida<sup>855</sup>.

Bergson (1859-1941) es realmente el filósofo que más ha contribuido a la superación del positivismo y el idealismo, combate e monismo y el materialismo de su época. Es el máximo representante de la filosofía de la vida, valiéndose para la comprensión de la misma de la intuición emotiva. Para Bergson el pensamiento intelectual es incapaz de aprehender la vida, el espíritu, la verdadera realidad. La ciencia cultural tiene por objeto el mundo de la naturaleza, la rigidez, las cosas quietas, estáticas; y por método, el pensamiento intelectual, que trabaja con conceptos.

La filosofía tiene por objeto la esencia de la realidad, la vida siempre fluyente; y por método, la intuición. “Dios, para Bergson, es también vida; y por consiguiente, movimiento incesante, acción, libertad. No es una realidad ya hecha, sino algo que se hace. Es el impulso vital originario, fuente primera de cuanto es”<sup>856</sup>.

Blondel, que guarda relación con Bergson en cuanto que es un filósofo de la vida, el tema central de su filosofía es la vida como acción. Digamos que lo que se propone “es construir el “pienso” cartesiano, el “debo” kantiano y el “quiero” schopenhaueriano por el “actúo” para resolver el más profundo y universal de los problemas, el de sí (“sí o no”) la vida humana tiene un sentido y el hombre un destino. Para Blondel “conocer no exime de actuar, para actuar puede dispensar de conocer”<sup>857</sup>.

#### **9.1.4. El raciovitalismo de Ortega y Gasset (1883-1955).**

El tema central de la filosofía de Ortega es la vida, pero no se trata de una vida entendida como “voluntad de poder”, ni de una vida biológica, sino de la vida humana, realidad radical. Ortega se opone a las dos “actitudes” en que ha sido formado: actitud realista, en España, actitud idealista, en Alemania. No acepta, pues, ni el realismo, ni el idealismo, sino el vitalismo. La razón por la cual se opone a ambas actitudes es porque “el realismo pone la verdadera realidad en las cosas; el idealismo, en el yo. Pero las cosas sin el yo y el yo sin las cosas no tienen sentido. Es decir, la vida”<sup>858</sup>.

---

<sup>855</sup> Ib. p. 130

<sup>856</sup> Ib. p. 130

<sup>857</sup> BIOGRAFÍAS (1980) Op. Cit. p. 198

<sup>858</sup> GONZLEZ ÁLVAREZ, A. Op. Cit. p. 131

Esta nueva realidad que es la vida para Ortega requiere un nuevo órgano de conocimiento: la razón vital o histórica. La razón histórica – piensa Ortega y Gasset- es tan razón como la razón pura, y es capaz, además, de aprehender la vida, realidad fluyente. Ortega, pues, se opone con este razonamiento al racionalismo y al vitalismo, prefiere el raciovitalismo.

## **9.2. La Pedagogía de la vida**

La filosofía de la vida da lugar a la pedagogía de la vida, representada, en parte, por todo el movimiento de la Escuela Nueva, que implica toda una renovación pedagógica en los últimos años de siglo XIX y primeros del XX. Este movimiento de renovación pedagógica no responde en Europa a una misma corriente de pensamiento, a una misma manera de entender la filosofía de la vida. La orientación de la Escuela Nueva es, pues, heterogénea y responde cada una de ellas a las ideas y formación de sus iniciadores. Todas ellas intentan una educación que comprenda al hombre total y no sólo su aspecto intelectual, como se venía haciendo.

El influjo de este movimiento de la Escuela Nueva cala sensiblemente en amplios círculos de la Pedagogía moderna, tales como “en la psicología de la vida, en la educación artística, en la educación cívica, en la escuela activa o de trabajo y en el movimiento juvenil, y veremos como sus conceptos preferidos: vida, vivencia, libertad, individualismo, totalidad, desarrollo creador, se aclimatan en el mundo pedagógico”<sup>859</sup>.

Todos los psicólogos se hacen cargo de la totalidad de la vida, se aprecia, pues, una radical oposición a la psicología de Herbart y a la psicología experimental. Se alejan de la ciencia natural y se vuelve a la ciencia de la historia y de la sociedad. No todos los psicólogos vuelven a adoptando los mismos criterios. Félix Kruger (1874-1948), adopta una posición intermedia. El pensar psicológico se halla para él entre el pensar científico natural y el científico espiritual. Dilthey y Spranger, se libran totalmente de la ciencia natural y parten de las ciencias de historia y de la cultura.

La psicología natural es una psicofísica ya que se ocupaba del cuerpo-alma, Se trata de una psicofísica causal, carece de valores. La psicología espiritual sólo se preocupa del alma; es una psicología teleológica, es, pues, una psicología determinante de valores.

La psicología de la vida pasa a ser una psicología estructural. Se trata de una psicología sintética, ve en el alma una totalidad. El alma es una estructura, es un todo en el

---

<sup>859</sup> WICKERT, R (1936) Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid. p. 206

que cada parte y cada función parcial realizan un acto importante para el todo. La estructura es “totalidad organizada y cerrada en sí” La psicología estructural es, pues, toda psicología que interpreta los fenómenos aislados aislado anímicos por su posición valorativa en la totalidad unitaria por su significación para esas conexiones totales de actos”<sup>860</sup>.

Reiteramos, que la pedagogía de la vida, pues, inspirada en la filosofía de la vida da lugar a una serie de escuelas: “escuela de trabajo” cuyos objetivos eran “educar para la aplicación y la puntualidad, para el trabajo concienzudo y la perseverancia, para la confianza en sí y el sentido de la coordinación, para el respeto al trabajo corporal y para la debida valoración social del trabajo manual”<sup>861</sup>.

”Kerschensteiner es el creador de la “escuela de trabajo”, traducida posteriormente por “escuela activa”, tanto en la práctica como en la teoría. “ Su idea, no se limitaba – dice Luzuriaga- sólo a las actividades físicas, manuales, sino que para él la actividad, o mejor la autoactividad, debía ser la base de todas las enseñanzas. Así la escuela del trabajo es una escuela ante todo cultural. Influido por las ideas de Pestalozzi da a la educación un sentido social, haciendo de la cooperación de los alumnos el eje de la actividad educativa”<sup>862</sup>.

“Toda su doctrina es consecuencia de este principio: la verdadera formación no se adquiere si no cuando el sujeto aporta un esfuerzo activo. La educación, tanto en su aspecto estático como dinámico, supone una superación del individuo, y el objetivo fundamental a que debe atender es la formación del carácter. Su gran respeto a la individualidad del sujeto de la educación le lleva a definirla como la manera particular y única que tiene cada ser humano de actuar y reaccionar sobre el medio, de acuerdo con su determinación hereditaria y la forma de su desarrollo vital”<sup>863</sup>.

El auténtico carácter se logra cuando el educando, partiendo de su individualidad, se libera del individualismo y esto sólo lo puede conseguir por medio de la educación a través de la comunidad.

Los caracteres de la escuela del trabajo, de Kerschensteiner, los resume él mismo en tres, ellos son: primero, es una escuela enlaza, en lo posible, su actividad educadora con las disposiciones individuales de sus alumnos, y multiplica y desarrolla estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos del trabajo; segundo, en su aspecto moral trata de conformar las fuerza morales del alumno dirigiéndose a examinar

---

<sup>860</sup> Ib. p 208

<sup>861</sup> Ib. p. 217

<sup>862</sup> LUZURIAGA, L. Op. Cit., p. 165

<sup>863</sup> GUTIÉRREZ ZULUAGA, I Op. Cit. P. 371

constantemente sus actos de trabajo para ver si estos expresan, con la mayor prontitud posible, lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse ni a sí mismo ni a los demás; tercero, en su aspecto social una escuela de comunidad de trabajo en la que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente a sí mismos y a los fines de la escuela, par que el individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza<sup>864</sup>.

Tosa su teoría pedagógica se resumen en siete principios: principio de totalidad, principio de actualidad, principio de autoridad, principio de libertad, principio de actividad, principio de socialidad y principio de individualidad.

A la escuela de trabajo de Kerschensteiner, de tipo manual, se opone la escuela de trabajo de Giudig y Schibner, de tipo espiritual. Y la “escuela activa en el sentido de Lay, el cual ve en la enseñanza del trabajo sólo un principio pedagógico. Ahora bien, este principio-dice Lay- hay que defenderlo con toda energía. Esto sólo puede hacerse dándole el concepto una extensión más amplia de tal forma que con él no sólo se comprende la actividad manual, sino todo género de actividad o reacción. Por eso se recomienda sustituir el concepto trabajo demasiado estrecho por el concepto de la acción. Con esta expresión entiende toda “reacción en su unidad de comprensión y expresión, de estímulo y movimiento”<sup>865</sup>.

Willian Heard Kilpatrick 1871-1965), discípulo y colaborador de Dewey ha sido uno de los principales promotores del movimiento de la “educación progresiva” en los Estados Unidos. Kilpatrick está dentro de la corriente pragmática o experimentalista de su maestro Dewey. Para él la educación tiene por fin hacer una vida mejor, y esto sólo se logra viviendo la vida en la escuela. El aprender no se realiza tampoco sino viviendo lo aprendido, no memorizándolo. La vida y la educación son eminentemente actividad, experiencia. Aprendemos –dice- lo que vivimos. Aprendemos lo que en el fondo de nuestros corazones sentimos y aceptamos”<sup>866</sup>.

Kilpatrick es uno de los pedagogos más representativos de la “escuela activa” y el creador del “método de proyecto”, uno de los métodos más fecundos de la “educación nueva”. La doctora María Montessori (1870-1952) es una de las primeras y más altas representantes – dice Luzuriaga- de la “educación activa”. Es igualmente la primera que proclama la superioridad del método pedagógico sobre el medio para el tratamiento de los niños deficientes. Parte de la vida biológica del niño a la cual hay que atender en primer

---

<sup>864</sup> Ib. p. 371.

<sup>865</sup> WICKERT, R. Op. Cit. p. 220

<sup>866</sup> LUZURIAGA, L. Op. Cit. p. 182



término. El niño es un ser particular cualitativamente distinto del adulto, dotado de maravillosas energías latentes que tienden al autodesarrollo. Por eso insiste en la necesidad de un conocimiento científico del niño; aboga por un conocimiento atento, exacto y concreto como exige la ciencia. El niño no es sólo un haz de instintos, sino también es libertad. Esta es la clave de su pedagogía.

“La principal característica de la vida es la actividad, y por ello hay que contener siempre activo al niño. Y para esto es necesario que se mueva en un ambiente de libertad”<sup>867</sup>.

El método de Montessori, puericéntrico<sup>868</sup> y psicológico, se basa en estas ideas: “el papel del maestro, de la maestra, es más bien el de observador que el de corrector” El maestro no impone nada, no enseña, se limita a guiar, promover y vigilar. El maestro, la maestra es el anillo de una conjunción entre el niño y el ambiente.

La educación para Montessori, no se limita sólo a la parte sensorial e intelectual, la educación abarca la vida entera del niño; por eso la escuela debe tener el carácter de la casa como lugar de la vida del niño. De ahí que ella llamó “escuela para la vida y por la vida”.

Decroly (1871- 1932), partiendo de su concepción biológica y psicológica acentúa la idea de la vitalidad y de la actividad en la educación. Sus estudios de psicología le llevan a concebir una educación diferenciada, en base a que cada niño es diferente de los demás. Es el creador de la idea de globalización de la vida mental y espiritual (que posteriormente ha coincidido con la psicología de la forma, Gestalt) de la integración totalizadora. Su método se basa en la actividad espontánea, surgida del interés de los niños. De ahí surgen sus “centros de interés” que resumen todos los conocimientos que están distribuidos y dispersos en las materias y asignaturas de los programas escolares. Los centros de interés están basados en las necesidades de los niños, y que son: alimentación, defensa contra la intemperie, lucha contra los peligros y enemigos varios y necesidad de trabajar en sociedad, descansar y divertirse.

Su método pedagógico se basa en la observación, asociación y expresión, que caracteriza la escuela de la vida, mediante la vida. Para Decroly la vida sólo presenta necesidades materiales, ignora las espirituales.

En esta misma dirección está los pedagogos Helen Parkhurst (1890-1959), cuyo “Plan Dalton” recibe el nombre de su ciudad natal. Conocedora la maestra rural Helen Parkhurst del método Montessori que le surgió la idea del trabajo individual libre, tiene posteriormente la oportunidad de aplicar sus ideas en la escuela de su ciudad natal.

---

<sup>867</sup> Ib. p. 187

<sup>868</sup> Ib. p. 187

Todas sus ideas pedagógicas se pueden condensar en el principio de “respeto a la individualidad del alumno”. Y en virtud de este principio todo Plan Dalton descansa en estos principios: “la idea de que el aprendizaje es un proceso individual, diferente en ritmo y profundidad para cada sujeto. La importancia fundamental que tiene es el interés en el proceso de aprender. El valor social está equiparado al individual; por ello los alumnos forman parte de diferentes grupos a lo largo de la jornada, pero no son grupos impuestos rígidamente, sino surgidos entre los alumnos. Es insustituible el contacto maestro-alumno. El horario debe respetar el trabajo individual y el trabajo en grupo. Es necesario iniciar al alumno en misiones y responsabilidades”<sup>869</sup>.

El alumno tiene que disponer de la posibilidad de regular por sí mismo el ritmo y curso de su trabajo. Esto implica el principio de libertad del alumno no sólo en el orden físico, sino también en el intelectual y moral. A este respecto H. Parkhurst dice: la libertad que es conveniente al escolar en el orden físico para la necesaria liberación en la que todos coincidimos, el Plan Dalton lo aprueba también en el orden intelectual y moral. El niño o el adolescente ser libre de asumir, también en el campo de la vida cultural, un trabajo que pueda continuar, sin la limitación de un tiempo impuesto de un modo riguroso, un trabajo hacia el cual se sienta atraído, porque cuando el interés se desarrolla, la atención es mayor; el espíritu más abierto y más capaz de superar las dificultades”<sup>870</sup>.

El maestro es un guía de trabajo, individual, un estimulador del aprendizaje del alumno. No existen clases, sino laboratorios materializados por materias. No existen textos, cada alumno posee un folleto en el que hay consignadas todas las unidades de trabajo, con indicación de ejercicios, bibliografía, documentación, etc.

El filósofo, teólogo y pedagogo Meter Petersen (1884-1953) que fue profesor de pedagogía en la universidad de Jena sucediendo al pedagogo Wilhelm Rein. “Para Petersen, la educación es tan originaria como la vida del hombre y comprende mucho más que el educador consciente; es algo inherente a la existencia humana de tal modo que sin educación la vida del hombre pierde sentido. En este sentido lato, la educación es para él la influencia espiritual que los hombres ejercen entre sí. Para él no hay más educación que la que se realiza en la comunidad y por la comunidad...La escuela constituye una comunidad libre de vida, en la que participan también los padres y los alumnos”<sup>871</sup>.

---

<sup>869</sup> GURIÉRRZ ZULUAGA, I. Op. Cit. p. 384

<sup>870</sup> PARK HURST, H. (1922) *Educación on The Dalton Plan*, Bell Sons, Londres, p. 15

<sup>871</sup> LUZURIAG, L. (1968) *Ideas pedagógicas*. Bs. As., Losasa, p. 153

Carlos Washburne (1889-1955), que fue director de las escuelas de Winnetka, creó el sistema Winnetka, de gran trascendencia pedagógica. Este pedagogo parte, para la creación de su sistema, de sus propias experiencias y de las ideas del Plan Dalton. El sistema Winnetka propugna el trabajo individual de los alumnos a la vez que atiende a las tendencias creadoras de estos en comunidad. Comprende, pues, métodos de trabajo individual, adoptando a la peculiaridad de cada alumno, que goza de la plena libertad para llevar a cabo su modo y a su tiempo, bajo el control propio del maestro.

Los principios en que se basa su sistema son: “1) Todo hombre tiene derecho a adquirir los conocimientos y aptitudes que ha de necesitar en su vida. 2) El niño tiene que vivir su propia vida, plena, natural, alegre. 3) El progreso de la humanidad depende del desarrollo de cada individuo. 4) El bien de la sociedad exige que cada individuo adquiriera una intensa conciencia social”<sup>872</sup>. El espíritu del sistema Winnetka, a la luz de los principios guías del sistema, es armonizar las perspectiva individual y social de niño, así como la armonización de la pedagogía individual y la pedagogía diferenciada.

En lo esencial el sistema se basa en el progreso del alumno a su propio paso, independientemente de sus compañeros, excepto cuando puede pedirle ayuda o ayudar él mismo a algún alumno en sus dificultades. Así se concilia la independencia con la colaboración”<sup>873</sup>.

Ortega y Gasset, cuyo centro de preocupación es el hombre y la vida, no puede substraerse a la meditación de problemas pedagógicos. ¿Qué piensa Ortega de la educación desde la perspectiva de su filosofía de la vida? Ortega y Gasset, además de filósofo es pedagogo. “Su contribución, desde el punto de vista pedagógico, es de doble vertiente: escritura, una; vivida, la otra. Ambas están sostenidas por íntima unidad”<sup>874</sup>.

“Ortega- continúa diciendo Mantovani- ha expresado ideas claras y categóricas en materia de educación. Lo que sucede es que toda su doctrina pedagógica resulta inseparable de su filosofía y parece diluirse a veces en la trama densa de su pensamiento: el hombre, la vida, la razón vital, el espíritu, los valores y los ideales etc.. Estos problemas constituyen la raíz y dan el sentido a su teoría pedagógica. Ortega, pues, elaboró un riguroso pensamiento acerca de la educación, aunque bien es cierto que no tuvo una pedagogía sistemática”<sup>875</sup>.

---

<sup>872</sup> [http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=3365&cat=biografiasuelta](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=3365&cat=biografiasuelta) (descargado 1-05-09)

<sup>873</sup> LUZURIAG, L. Op. Cit. p. 219

<sup>874</sup> MANTOVANI, J. Op. Cit. p. 56

<sup>875</sup> Ib. p. 56.

Tres son los momentos que comprende la trayectoria pedagógica: el primero, a los 27 años, en su conferencia leída en la sociedad “El sitio”, de Bilbao, el 12 de marzo de 1910, bajo el título de Pedagogía Social, como problema político. Segundo, la publicación en 1920 del ensayo, Biológico y Pedagogía (aparecido en El Espectador, III. El tercero, cuando en 1930, aparece Misión de la Universidad.

En el primer momento, influido por el idealismo neokantiano de Marburgo, siguiendo al filósofo Paul Natorp, su pedagogía social y política tiene como primer objetivo salvar a España, regenerar España mediante la organización, es decir, por medio de la incorporación a la cultura europea. España, pues, para Ortega necesita una intensa tarea de educación. “Nuestra labor- dice en 1908- consiste precisamente en labrarnos una nueva espontaneidad, un yo contemporáneo, una conciencia actual. En otras palabras, tenemos que educarnos. Y la educación no es obra de espontaneidad, sino de lo contrario, de reflexión y de tutela” El problema español - continúa diciendo- es problema educativo; pero este a su vez, es un problema de ciencias superiores, de alta cultura. El verdadero nacionalismo, en lugar de aferrarse a lo espontáneo y castizo, procura nacionalizar lo europeo”<sup>876</sup>.

Ortega ve que el problema de España, en ese momento en que él reflexiona sobre ella, es un problema político, y necesitaba, pues, una tarea de transformación de la realidad social. Pero dicha empresa de transformación no es sólo político, sino también educativa. Es decir, es también una tarea de perfeccionamiento. Se trata desde una visión de filosofía idealista, de pensar de lo que es España a lo que debe ser. Sus palabras lo pone bien de manifiesto: “Por la educación obtendremos de un individuo un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas. Nativamente aquel individuo no era bondadoso, ni sabio, ni enérgico: más ante los ojos de su maestra flotaba la imagen vigorosa de un tipo superior de humana criatura, y empleando la técnica pedagógica ha conseguido inyectar este hombre de carne. ¡Tal es la divina operación educativa, merced a la cual el verbo se hace carne!”<sup>877</sup>.

La educación para Ortega, en este primer momento, es sólo lo que es para Paul Natorp. Y la “educación para Natorp es cultura, y esta implica voluntad de lo que ha de ser cultivado y de la actividad educadora. La educación alcanza real influencia si dirige la voluntad del educando hacia el fin determinado. En consecuencia, educar es elevar al hombre natural hasta el reino de la idea, hacer actual en la persona armónicamente la unidad del espíritu; es realizar

---

<sup>876</sup> Citado por Mantovani en Op. Cit. p. 57, cita extraída de Obras Completas, Tomo I, artículo publicado en el Imparcial el 21 de febrero de 1908.

<sup>877</sup> Citado por Mantovani en op. Cit. p. 59, extraído de de Obras completas, Tomo I: La pedagogía Social como problema político”.

la idea, salir de la realidad, sobrepasar lo que es para alcanzar lo que debe ser. Educar significa formar, dar a algo o a alguien su perfección propia; y perfecto – dice Natorp- es lo que es como debe ser”<sup>878</sup>.

Ortega “medita la pedagogía en su doble determinación: la del ideal del hombre, que constituye el fin de la educación, y la de la técnica educativa, que prevé los medios para la acción. Sin apartarse de la línea de Natorp – continúa explicando Mantovani- pero renunciando a su esquematismo formalista, acentúa el contenido y la dirección social de la educación, tan olvidadas por los pedagogos del individualismo. El hombre, como tal, no es el individuo de la humanidad que participa de objetos ideales, tales como la ciencia, la moral y el arte. Dentro de cada individuo hay, para Ortega, dos hombres en perpetua lucha: uno, como irreducible a normas, movido por el impulso voluntario de su ser biológico; y otro, capaz de buscar en el pensamiento ideas rectoras. Sin que desaparezca del todo ninguno de los dos, el hombre se expresa por lo “humano”, por el espíritu que suaviza, orienta y dignifica el ser natural. Por ello, Ortega advierte que al entrar el educador en relación con el discípulo se encuentra frente a su tejido social, urdido con esencias de familia y sus domésticas tradiciones y todo el acervo de ideas, aspiraciones y sentimientos del hogar, sumado a la influencia de la calle, el barrio y la ciudad sobre los que pasan las Leyes del estado y el alma de la Nación, junto con su memoria del pasado y los ideales que miran al futuro”<sup>879</sup>.

Ortega no olvida, en la tradición social de la pedagogía, a Platón, que parte del supuesto de que hay que educar a la ciudad para educar el individuo, en congruencia con el ambiente histórico de la Antigua Grecia. Tampoco olvida a Pestalozzi, por la que reclama una educación de trabajo, para una eficiente transformación de España. Pero Ortega “no propugna tanto el trabajo individual, sino la comunidad del trabajo, que no ha de ser puramente exterior, sino esencialmente interna, resuelta en comunión de los espíritus, colaboración y cooperación entre los miembros de la comunidad. Quiere socializar al hombre y hacer del él un trabajador de la exclusiva tarea humana, que es la cultura; la cultura en todos los grados o niveles, desde cavar la tierra hasta crear un poema”<sup>880</sup>.

El primer momento con ser interesante, no es el que más interesa. El que más importa – desde la perspectiva de la filosofía de la vida- es el momento que se produce diez años después, es decir, el que corresponde a su pedagogía vitalista. En este segundo momento, Ortega, bajo la influencia de nuevas experiencias y reflexiones, toma la vida en cuanto

---

<sup>878</sup> Citado por Mantovani, en Op. Cit. p.60, extraído de Curso de Pedagogía. Edicc. Lectura, Madrid, 1955.

<sup>879</sup> MANTOVANI, J. Op. Cit. pp. 60-61

<sup>880</sup> Ib. pp. 61-62

realidad inmediata y creadora, como el eje de la primera educación. Su pensamiento pedagógico se centra ahora en el ser, en el sujeto individual con toda la riqueza de su vitalidad.

En 1914, Ortega, inicia su filosofía de la vida, con la fórmula: Yo soy Yo y mi circunstancia o esto es el hombre: el problema de la vida; lo que supone una crítica al racionalismo imperante desde el siglo XVIII, sin propugnar el irracionalismo, sino un entendimiento entre la razón y la vida. “La razón- dice Ortega- no puede, no tiene que aspirar a sustituir la vida” Posteriormente dice: “Al destronar la razón, cuidemos de ponerla en su lugar”.

En conferencia con esta filosofía racionalista en 1920 publica su ensayo Biología y Pedagogía o El Quijote en la Escuela, formando parte del Espectador, III, en cuyo ensayo concreta una visión vitalista de la educación. Ortega – en coherencia con su filosofía racionalista- empieza a cuestionarse en dicho ensayo qué se entiende por “preparación para la vida”. Para los pedagogos practicistas como es el caso del escritor Zozuya, dicha expresión “encierra la intención de un aprendizaje de ciertas técnicas particulares que permiten ejercer con alguna perfección determinadas funciones vitales”<sup>881</sup>.

“El señor Zozoya- dice Ortega- propone que se lean en las escuelas los periódicos con preferencia a toda literatura. Esta opinión, en que yo no puedo acompañarle, nos revela cuales son las funciones vitales que a su juicio deberán ser más urgentemente educadas. Porque el periódico no es expresión de la vida, sino sólo de la faz hoy tiene la vida. El periódico es actualidad y superficie. La vida íntima, personal y profunda se halla casi por entero excluida de él: el periódico hace resaltar sólo la vida social, y aún de esta pone en primer término lo más periférico: la política, la técnica, la economía”<sup>882</sup>.

Ortega reconoce que la vida real se compone de muchas cosas. Del ferrocarril, de la fábrica, de la letra de cambio etc., “y cuanto mejor se conozca su estructura y manejo más fácil será el triunfo de la “lucha por la existencia”<sup>883</sup>.” Pero la cuestión está en que la capacidad receptiva del niño y la del docente del maestro son muy limitadas en volumen, en cualidad y en tiempo. El problema de la educación es siempre el problema de la eliminación, y el problema de la educación elemental es el problema de la educación esencial. Todo dependerá, pues, del acierto con que determinemos cuales son las funciones esenciales de la

---

<sup>881</sup> ORTEGA Y GASSET, J. (1966) *El Espectador*. Madrid, Colc. Austrá, Edt. Espasa-Calpe. Tomo III. p. 68

<sup>882</sup> Ib. pp. 68-69

<sup>883</sup> Ib. p. 69

vida en el orden psíquico, que es el más descuidado, problemático y relevante en pedagogía”<sup>884</sup>.

Ortega distingue tres clases de actividad espiritual. Ellas son la civilización – uso de mecanismos y técnicas, políticas e industriales etc.; la cultura – pensar científico, moralidad, creaciones artísticas, los ímpetus originarios de la psique, como son el coraje y la curiosidad, el amor y el odio, la agilidad intelectual, el afán de gozar y triunfar, la confianza en sí y en el mundo, la imaginación y la memoria,. “Estas funciones espontáneas de la psique, previas a toda cristalización en aparatos y operaciones específicas, son la raíz de la existencia personal”<sup>885</sup>.

El fin de esa enseñanza elemental ha de ser, para Ortega y Gasset, asegurar y fomentar la vida primaria y espontánea del espíritu, que es idéntica hoy y hace mil años. Los demás grados de enseñanzas, medios y universitarios podrán atender- continúa diciendo Ortega- a la educación cultural y de civilización.

Lo más urgente, a juicio de Ortega, no es educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora. “Cuidemos primero fortalecer la vida viviente, la natura naturans, y luego, si hay solaz, atendemos a la cultura y a la civilización, a la vida mecánica, a la natura naturala”<sup>886</sup>.

Pensamos que es conveniente, al fin de evitar confusiones, no tergiversar el pensamiento de Ortega parentándolo con el de Rousseau. “Yo pido- dice Ortega- que se atienda y fomente la vida espontánea, primitiva del espíritu, precisamente a fin de asegurar y enriquecer la cultura y la civilización. Rousseau, por el contrario, odia estas, las califica de desvarío y enfermedad, proponiendo la vuelta a la existencia primitiva. A mí esto me parece una salvajada. El valor de la vida primitiva es ser fontana inagotable de la organización cultural y civil”<sup>887</sup>.

Para Ortega, la vida espontánea sólo son las funciones vitales perfectamente determinables, que puede aislar la psicología biológica; sin embargo, para Rousseau la vida espontánea vendría a ser toda la vida humana, aun la más especializada, en tanto se halla desenvuelto libre de todo influjo adventicio<sup>888</sup>.

Mantovani, piensa que más que el termino del proceso a Ortega “le interesa el proceso mismo, su fluir espontáneo, sus fuentes primigenias, su aliento, su empuje creador. Según esta

---

<sup>884</sup> Ib. p. 69

<sup>885</sup> Ib. p. 74

<sup>886</sup> Ib. p. 74

<sup>887</sup> Ib. p. 78

<sup>888</sup> Ib. p. 79

dirección de su pensamiento, la educación no es un proceso de adaptación, como lo pretendía la pedagogía de inspiración biológica evolucionista. Esa pedagogía de adaptación era preparación para el futuro. Lo que Ortega quiere estimular no son las funciones secundarias y derivadas, sino las fundamentales”<sup>889</sup>.

El deseo, el sentimiento, la emoción, el juego, y el mito son aspectos examinados por Ortega, en su ensayo, haciendo ver en dicho examen que no pueden ser explicados por la teoría de la adaptación. “Una pedagogía de la adaptación tenderá – dice Ortega- movida por su miope utilitarismo, a podar en el niño y el adolescente toda la fonda del deseo, dejando sólo aquellos apetitos que el maestro juzga practicables. Con ello vendrá a hacerse cada vez más angosto el círculo de la voluntad y menos briosos los ímpetus de ensayo. Una pedagogía de secreciones internas cuidará, por el contrario, de fomentar los apetitos, formando un abundante stock de ellos en el alma juvenil”<sup>890</sup>.

Ortega quiere cultivar la vitalidad mediante una educación que pretenda, sobre todo en la primera etapa, adaptar el medio al hombre, y no el hombre al medio como propone la pedagogía de inspiración biológica. La educación debe fomentar con interés y sin prejuicios el tono vital primigenio de nuestra personalidad en lugar de apresurarse a convertirnos en instrumentos eficaces para tales o cuales formas transitorias de civilización.

“El niño debe ser envuelto en una atmósfera de sentimientos audaces y magnánimos, ambiciosos y entusiastas. Un poco de violencia y un poco de dureza convendría también fomentar en él. Por el contrario deberá apartarse de su derredor cuanto pueda deprimir su confianza en sí mismo y en la vida cósmica, cuanto siembre en su interior suspicacia y le haga presentir lo equívoco de la existencia”<sup>891</sup>.

Para Ortega, el medio biológico es sólo aquello que existe vitalmente para el organismo. Y “la vida antes de adaptarse al medio, antes de poder reaccionar frente a él necesita de alguna manera recibirlo, sentirlo”<sup>892</sup>. Piensa, pues, nuestro filósofo y pedagogo, que organismo y medio se adaptan mutuamente, es decir, que así como el “organismo se adapta al medio, el medio se adapta al organismo hasta el punto de que es una abstracción, cuando se habla de un ser vivo, atender sólo a su cuerpo”<sup>893</sup> Pues, “el cuerpo- continúa

---

<sup>889</sup> MANOVANI, J. Op. Cit. p. 63

<sup>890</sup> ORTEGA Y GASSET, J. (1 966) *El Espectado*. Madrid, Colc. Austral, Edt. Espasa-Calpe. Tomo III. p. 86

<sup>891</sup> Ib. p. 93.

<sup>892</sup> Ib. p. 96

<sup>893</sup> Ib. p. 97



diciendo Ortega y Gasset- es sólo la mitad del ser viviente; su otra mitad son los objetos que para él existen, que le incitan a moverse, a vivir”<sup>894</sup>.

De lo dicho se infiere, que Ortega opta por una pedagogía en la que no sea el niño el que tenga que adaptarse al ideal que se tenga del hombre maduro, sino que la pedagogía ha de preferir el tratar al niño como niño, y educarlo como tal y asegurar en él el desarrollo pleno y la eficiencia de su madurez en la línea integradora de la infancia.

Ortega – dice Mantovani- defiende una pedagogía liberadora del niño, que no conduce a una educación “infantilista”, sino formativa del hombre a través de todas sus etapas vitales, cada una con una función propia, insustituible e indeclinable”<sup>895</sup>.

Su tercer momento pedagógico está ocupado por la Misión de la Universidad, 1930, ensayo en el que expone su doctrina pedagógica que puede concretizarse en dejar claro que existe una educación universitaria que no consiste únicamente en transmitir un saber profesional y de investigación, sino también proporcionar una cultura entendida como el “sistema vital de las ideas en cada tiempo”<sup>896</sup>. Ortega piensa, pues, que la Universidad, cuyo centro ha de ser el estudiante y no el profesor ha de formar en plenitud al hombre a tres niveles en el orden que sigue: 1. Transmisión de la cultura; 2. Enseñanza de las profesiones; y 3. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia<sup>897</sup>.

En el centro del sistema pedagógico de la vida, que es el propugna Ortega, debe estar el estudiante, tal como lo solicitaron en el viraje que dieron a la historia de la Pedagogía Rousseau, Pestalozzi, Froebel y el idealismo alemán que consistió en “radicalizar algo perogrullesco”<sup>898</sup> que no es otra cosa que “trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo, y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza”<sup>899</sup>.

La pedagogía, para Ortega, debe buscar la formación plena del hombre, de acuerdo con sus posibilidades, desarrollar las aptitudes necesarias para saber y poder recibir el cambio en una época. La enseñanza, pues, ha de ser fundamentalmente formativa y no simplemente acumulativa.

---

<sup>894</sup> Ib. p. 97

<sup>895</sup> Ib. p. 66.

<sup>896</sup> ORTEGA Y GASSET, J. (1965) *El Libro de las Misiones*. Madrid, Colc. Austral, Ed. Espasa \_Calpe, p. 73

<sup>897</sup> Ib. p. 79

<sup>898</sup> Ib. p. 82

<sup>899</sup> Ib. p. 83

## **10. El constructivismo filosófico-pedagógico**

### **10.1. El constructivismo filosófico**

La filosofía que subyace en la teoría pedagógica constructivista ha sido tratada en el punto 3.6 del capítulo I de la primera parte. Evitamos, pues, repetir lo ya dicho. No obstante, nos parece conveniente reseñar en este apartado lo que consideramos relevante para tenerlo en cuenta en el constructivismo pedagógico que seguidamente vamos a tratar. Y lo que consideramos relevante es la prioridad que da la Filosofía constructivista a los procedimientos y las reglas, así como la idea de que la acción tiene consecuencias fácticas y, por eso, es anterior a los hechos; la fundamentación metódica y normativa, reforzando el formalismo de las teorías; y una tesis fuerte, cual es que: el conocimiento accede básicamente a aquellas entidades que los agentes han construido o son capaces de construir<sup>900</sup>. Y como no, nos parece significativo el rechazo del constructivismo a la separación sistemática entre fundamentos teóricos y fundamentos prácticos, entre reglas y validez de las reglas, entendiendo que toda cultura es práctica, desde el momento en que fue creada por agentes con capacidad para deliberar y para cambiar el curso de los acontecimientos. El método es ya un tipo de práctica, a pesar de que durante siglos el "método" haya sido definido de forma reducida, como "método axiomático". No es realmente así, ya que la cultura, no sólo la ciencia, ha estado guiada de forma expresa o no expresa por algún tipo de procedimiento<sup>901</sup>.

### **10.2. El constructivismo pedagógico**

*“Una escuela funciona bien cuando el alumno aprende con satisfacción”* (Marchesi).

*“La educación es el arte de construir, de edificar y dar las formas necesarias”* (Herbart)

He ahí, dos frases que llaman a la reflexión. He ahí, pues, dos frases simbólicas del constructivismo pedagógico. La primera, pertenece a uno de los padres de la corriente constructivista y de los diseñadores de nuestro sistema educativo desde 1990; y la otra, al fundador de la Pedagogía científica y de la psicología matemática, pedagogo importante del realismo pedagógico, por la evidencia explícita constructivista que inspira la misma.

La ciencia que tiene por objeto reflexionar sobre la educación, llamada Pedagogía, acompañada, en este caso, del adjetivo constructivista, se define por sí como la “corriente que

---

<sup>900</sup> LÓPEZ DE LA VIEJA DE LA TORRE, T F:\CONSTRUCTIVISMO\Diccionario Crítico de Ciencias Sociales Constructivismo.mht (Descargado 28-07-09).

<sup>901</sup> Ib.

afirma que el conocimiento de las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme el individuo interactúa con su entorno”<sup>902</sup>. Se trata, pues, de una corriente que se hace cargo de considerar detenidamente al educando, sujeto cognoscente, desde la capacidad que tiene (cognitiva, y afectiva) de ir elaborando sus conocimientos, construyendo mental e internamente su propio edificio arquitectónico, que no es otro que un forjado, sólido y auténtico aprendizaje significativo; es decir, un aprendizaje en el que el alumno interactuando en su entorno ha comprendido bien cuantos conceptos y principios, cuantas técnicas, métodos y habilidades, y cuantos valores, normas y actitudes ha tenido que aprehender, comprender, entender y asimilar, haciéndolos carne de su carne.

---

<sup>902</sup> CONSTRUCTIVISMO\Constructivismo (pedagogía) - Wikipedia, la enciclopedia libre.mht

**Aprendizaje escolar-aprendizaje significativo:** “Es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual este construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de presentarlos” (Onrubia, 2007:101).

**Aula:** Espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas que no rigen, por el contrario, en otros lugares de comunicación, e intentan explicar este tipo de interacción mediante la llamada regla de los dos tercios.

**Conocimientos:** Son representaciones personales, de una realidad “objetiva”

**Contenido escolares:** Son los objetos de conocimiento pensados para el desarrollo de las diferentes capacidades del alumnado. Capacidades concretadas en los Objetivos Generales de la Educación de cada una de las etapas.

**Construir:** Atribuir significado personal a los contenidos objeto de estudio.

**Enfoques de aprendizaje:** Disposición intencional que el estudiante manifiesta ante el aprendizaje.

**Escuela:** Institución escolar, de carácter social y socializador, “promueve el desarrollo en la medida que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irrepetible, en el contexto de un grupo social determinado”

**Esquemas de conocimiento:** Son “la representación que una persona tiene en un momento determinado sobre una parcela de la realidad” (Mauri 2007:84) Dichos conocimientos se encuentran, pues, almacenados en la mente organizados en unidades. Y no son de material experimental, sino simbólico. No son tampoco una copia de la realidad, sino una construcción en la que interviene otras ideas que ya poseía almacenadas en su mente la persona constructora de dichos esquemas de conocimiento”. En la mente, pues, no se encuentra la cosa “real”, sino la idea o representación que hemos elaborado de ella poniendo en juego lo que ya conocíamos.

**Principio constructivista de la enseñanza:** La mente del alumno *construye- interioriza* los conocimientos objeto de estudio.

**Principio de constructivista de significatividad:** La mente del alumno dota de significado los conocimientos que estudia, si su aprendizaje está adaptado a su etapa de crecimiento psicológico.

**Representación:** Es la idea o imagen de la realidad.

**Unidades didácticas:** Tienen por objeto el trabajo de múltiples contenidos en un tiempo determinado. Es, pues, el compendio de los diferentes aspectos de unos determinados contenidos conceptuales (son los que vertebran la unidad), procedimentales y actitudinales (incluidos para su consecución en varias unidades didácticas) con el fin del logro de unos objetivos concretos del área, así como el alumno obtenga un aprendizaje significativo de dichos contenidos.

**Unidad de análisis:** “Conjunto ordenado de actividades, estructuradas y ordenadas por secuencias para la consecución de un objetivo educativo en relación a un contenido concreto”, demandas por el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje para verificar la consecución de los diferentes objetivos establecidos para cada contenido.

**Zonas de desarrollo próximo (ZDP):** “Distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea” (Vigotsky 1979, citado por Onrubia 2007.104).

**Figura 32: Vocabulario del constructivismo**

### 10.2.1. ¿Es o no es, en sentido estricto, una teoría la concepción constructivista?

El marco explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, configurado por la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, implica una serie de conceptos nucleares que trataremos de manera sucinta a efecto de dejar explicitada una visión un tanto sinóptica del constructivismo pedagógico.

En el inicio de su tratamiento nos surge este interrogante: ¿Es o no es, en sentido estricto, una teoría la concepción constructivista? Varias son las teorías que se reúnen<sup>903</sup> para formar una teoría constructivista, y diversas son las teorías para reformar<sup>904</sup> la teoría constructivista desde el nivel motivacional. Vygotsky, contradice la noción misma del constructivismo argumentando, y partiendo de un supuesto realista del conocimiento: de que el conocimiento está dado de antemano y el sujeto lo que hace es incorporarlo. Coll argumenta en su defensa que: “Se ha dicho varias veces que la concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación social, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas”<sup>905</sup>. No obstante, el constructivismo, según la versión de nuestro sistema educativo, se “concibe así mismo- dice Penalva- como una teoría **científica**, partiendo de un modelo **explicativo** de la realidad educativa y concibiendo la Psicología de la Educación como una disciplina **aplicada** a la educación.”<sup>906</sup>

El citado autor, señala una serie de problemas teóricos que tiene aún sin resolver la concepción científica constructivista: la no existencia de un modelo constructivista único y coherente; en el modelo explicativo de la realidad no hay una clara y nítida distinción entre el diseño teórico y el diseño práctico, entre “juicios teóricos” que parten del método “hipotético- deductivo” y “juicios prácticos” que parten del “imperativo- hipotético; falta dar razón suficiente de la dimensión normativa, y no sólo de la explicativa en la práctica de la enseñanza, en cuanto que los modelos explicativos tratan de dar explicación de la naturaleza de las cosas, sean naturales o sean sociales; el modelo científico – Psicología de la Educación como disciplina científica- sobre el que se construye el constructivismo corre el riesgo de ser

---

<sup>903</sup> BARRON, A. *Constructivismo y desarrollo de aprendizaje significativo* en *Revista de Educación* 294.(1991) pp. 301-321

<sup>904</sup> VALLE, A; GONZÁLEZ, R; NÚÑEZ, J.C *Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar*” *Revista de Educación* 159 (1996). pp. 159-182

<sup>905</sup> SOLÉ, I; COLL, C. *Los profesores y la concepción constructivista*” en Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I; Zabala, A. Op. *El constructivismo en el aula* . Barcelona, Graó.t. p. 8

<sup>906</sup> PENALVA BUITRAGO, J (2008) *Las claves del modelo educativo en España*. Madrid, La Muralla. p. 106

una mera exposición de intenciones, no ofreciendo razón suficiente de sus afirmaciones, la falta de nexo entre teoría y práctica<sup>907</sup>.

Nosotros, aún siendo receptivos a dichos problemas pendientes de resolver, pensamos que el constructivismo como corriente pedagógica tiene que resolver los problemas teóricos apuntados. Y que si partimos que teoría es un conjunto de principios entorno a un objeto, que sirve al profesional en su orientación para su actuación en la práctica, y la concepción constructivista es, según Solé y Coll, “un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundadas sobre la enseñanza”<sup>908</sup> la función la cumple como tal marco explicativo fundamentado en pilares filosóficos, sociológicos y psico-biológicos.

Las teorías no son ningún capricho coyuntural de ningún pensador, sino una imperiosa necesidad de la práctica. Y son necesarias “para interpretar, analizar e intervenir en la realidad que mediante dichas teorías se intenta explicar”<sup>909</sup>. Son, pues, instrumentos auxiliares necesarios. El profesor necesita, pues, de la teoría para llevar a cabo su práctica pedagógica con las debidas estrategias ajustadas a los objetivos que quiere conseguir.

¿Qué tipos de teorías satisfacen al profesional de la educación?

Las teorías que satisfacen al profesional de la educación – dicen Solé y Coll- deben proveer “instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y como se enseña; teorías que pueden y deben enriquecerse hasta el infinito con aportaciones acerca de cómo influyen en ese aprendizaje y en la enseñanza las distintas variables que en él intervienen (distintos tipos de contenido, formas de agrupamientos diversificadas, característica de la disciplina, contextos culturales contrastados, etc), pero que pueden funcionar como catalizador general de algunas preguntas básicas que todos los docentes nos planteamos: ¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden? ¿Por qué a veces no consiguen aprender, al menos en el grado en que me había propuesto? ¿Qué puedo/debo hacer para que aprendan? ¿Qué quiere decir que “aprenden”? ¿Aprender es repetir? ¿Es construir conocimientos? Si es esto último, ¿qué papel juega la enseñanza en una construcción personal? ¿Qué es lo que se construye? ¿Qué papel debe atribuirse a los contenidos? ¿Y a la escuela, y a la educación? ¿Reproduce, aliena, libera, desarrolla?”<sup>910</sup>.

---

<sup>907</sup> Ib. p. 106-109

<sup>908</sup> COLL, C; MARTÍN, E, MAURI, T; MIRAS, M, ONRUBIA, J; SOLÉ, I; ZABALA, A .(2007) *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona, Garao. p.8

<sup>909</sup> Ib. p. 9

<sup>910</sup> Ib. p. 10

También deben comprender –siguen diciendo Solé y Coll- como elemento vertebrador la dimensión social de la enseñanza; los contenidos de aprendizaje deben ser considerados como productos sociales y culturales, pensando que el desarrollo humano es siempre un desarrollo cultural y contextualizado, y realizado en la escuela. Todo lo cual, queda recogido en la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza que dichos autores redactan así:

“La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los “otros” significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo al que hemos aludido”<sup>911</sup>.

---

<sup>911</sup> Ib. p. 15.

El proceso es complejo, complejidad que pensamos que queda bastante visualizada en el cuadro que sigue:

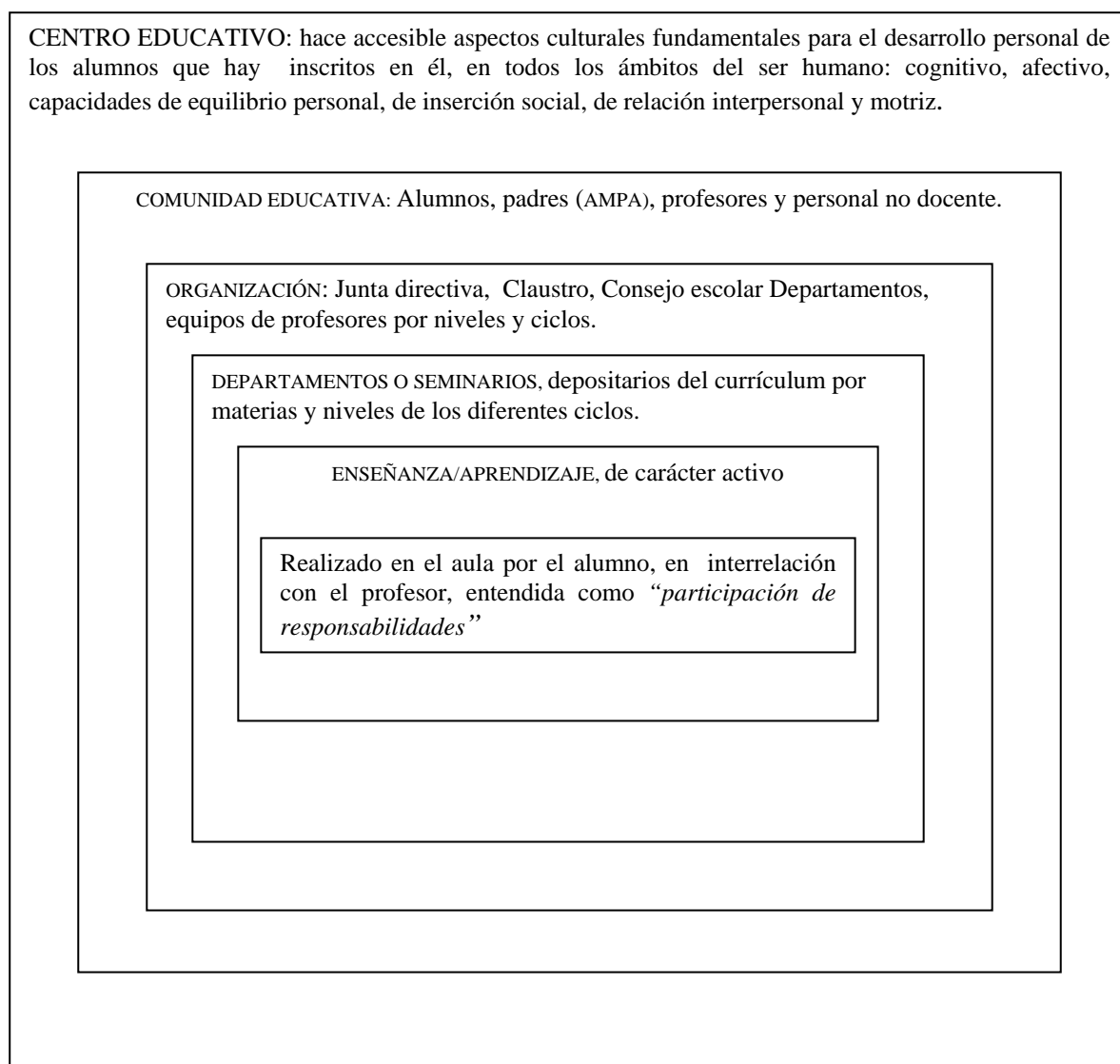


Figura 33: Sinopsis de la complejidad del proceso educativo enseñanza/aprendizaje

### 10.2.2. Análisis de la teoría constructivista

Nos proponemos - considerando cuanta información tenemos a nuestro alcance, contando con nuestros previos conocimientos teóricos y experienciales, así como con nuestras propias posibilidades cognitivas, afectivas, estimativas, motivacionales, esfuerzo y empeño- construir significativamente unos conocimientos acerca de la teoría constructivista.

Entre los muchos aspectos que configuran esta teoría constructivista, vamos a tratar sólo aquellos que consideramos más vertebradores de su doctrina, tales como las tesis básicas del constructivismo que inspiran nuestro sistema educativo, los presupuestos



antropológicos y servicio de la noción “significado y conocimiento” del constructivismo, concepto de aprendizaje escolar constructivista, relación profesor- alumno en la práctica del proceso de enseñanza del constructivismo, condiciones de disponibilidad en el alumno para aprender constructivamente, los conocimientos previos como punto de partida en el aprendizaje escolar, la naturaleza activa y constructiva como medio que posibilita la adquisición de conocimientos escolares, la enseñanza como creadoras de Zonas de Desarrollo Próximo, los diferentes enfoques didácticos de aprendizaje, el currículo abierto y flexible, y evaluación del aprendizaje, dentro del diseño curricular, desde la perspectiva constructivista de nuestro sistema educativo.

#### **10.2.2.1. Las tesis básicas del constructivismo que inspira nuestro sistema educativo**

El constructivismo que inspira nuestro sistema educativo se asienta en las siguientes tesis básicas:

La primera, considera la educación como un hecho en el que confluyen la Didáctica, Sociología y Psicología. Estas son, pues, las principales disciplinas que confluyen en el fenómeno educativo. “Adopta- dice Penalva- una aproximación multidisciplinar ante el estudio de los procesos educativos. La idea central es que la educación queda abarcada por un conjunto de estas disciplinas. La Psicología de la Educación, junto a la Didáctica y la Sociología de la Educación (núcleo de ciencias) cuya finalidad es estudiar los procesos educativos”<sup>912</sup>.

La segunda, sostiene que la Psicología de la Educación que adopta la teoría del constructivismo español se inspira en las reflexiones que recoge David P. Ausubel, en su trabajo titulado: *¿Existe una disciplina de psicología de la educación?*<sup>913</sup>, concibiéndola ésta como la disciplina puente entre la Psicología y la Educación, que se ocupa del estudio de las leyes del psiquismo humano que rige el aprendizaje escolar. La Psicología de la Educación es considerada como una disciplina científica diferente de la Psicología y de la Pedagogía, estando la clave en que entienden la Psicología de la Educación como una disciplina aplicada<sup>914</sup>.

---

<sup>912</sup> Op. Cit. p. 101

<sup>913</sup> En dicha obra bebe Coll, y cita en su obra: *Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la Educación*, así como también lo hacen ; Palacios, J; Marchesi, A (Camps), y que citan en Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A (Camps : *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*, p. 21., citado por Penalva en Op. p. 101

<sup>914</sup> PENALVA BUITRAGO. Op. Cit pp. 101-102

La Psicología Evolutiva Aplicada a la Educación es la que aporta los principios teóricos sustantivos de la teoría de la enseñanza constructivista, según manifiesta Palacios<sup>915</sup>. Lo que intenta esta disciplina, pues, es explicar los procesos de desarrollo cognitivo que tienen lugar en el aprendizaje.

La tercera, afirma que el desarrollo cognitivo que intenta explicar la Psicología Evolutiva se centra en dos versiones históricas: los modelos mecanicistas, inspirados en la tradición del empirismo anglosajón, y que enfoca su estudio en los estímulos externos (la caja de Skinner); y los modelos organicistas, de tradición germana, que fija sus estudios en los procesos internos (estructura del conocimiento)<sup>916</sup>; optando porque la versión psicológica inspiradora de nuestro sistema educativo sea una síntesis de una serie de enfoques contemporáneos: la perspectiva etológica, ecológica, cognitivo –evolutiva y de procedimiento de información; perspectivas que son asumidas como visiones complementarias, según Palacios, citado por Penalva<sup>917</sup>.

Los constructivistas que dan forma a nuestro sistema educativo recogen de la perspectiva etológica un elemento válido para interpretar el desarrollo: el “concepto de adaptación al ambiente”<sup>918</sup>, mecanismo que ha permitido el desarrollo no sólo ontogenético (lo propio del individuo), sino también filogenético (lo característico de la especie)<sup>919</sup>.

Desde esta visión el comportamiento humano no se explica de otro modo que no sea en la confluencia de las circunstancias personales y las huellas que han dejado en nuestros genes la lucha por la supervivencia. Así es como se intenta solucionar por parte de los constructivistas la relación entre el factor genético y el ambiental. No hay, pues, distinción cualitativa, dentro del enfoque etológico, entre lo innato y lo adquirido. Pues, “lo que es innato en el niño, fue adquirido en algún momento de la filogénesis, y lo que un niño adquiere es porque dispone de instrumentos innatos para adquirirlo”<sup>920</sup>.

Ahí está, por tanto, la razón de la distinción que hacen entre “contenidos cerrados” (nuestra morfología, calendario madurativo) y los componentes abiertos (las potencialidades

---

<sup>915</sup> PALACIOS, J. “Introducción a la Psicología Evolutiva: Historia, Conceptos Básicos y Metodología” en y Palacios, J; Marchesi, A. y Coll, C (Comps) Desarrollo Psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza, 1993, pp. 15-35

<sup>916</sup> PENALVA BUITRAGO. Op. Cit. P. 103

<sup>917</sup> Ib. p. 103

<sup>918</sup> Ib. P. 103 Extraída la idea por Penalva de la Obra LÓPEZ, F (1983): *Etiología Y Psicología Evolutiva*.

<sup>919</sup> Ib. p.103

<sup>920</sup> Ib. p. 104

que se desarrollan por la interacción con el medio humano. Y “es la interacción con el medio humano lo que permite la diferenciación cultural (la canalización)”<sup>921</sup>.

“De la perspectiva ecológica recogen el concepto de la multiplicidad de influencias que recae sobre el niño: no sólo influye la madre, sino también los demás familiares, profesores, compañeros, etc.”<sup>922</sup>.

La influencia de estos cuatro enfoques etiológico-ecológico e histórico-cultural dan lugar a lo que llamaron, según Penalva, “visión contextualista-interaccionista del desarrollo”<sup>923</sup> “e inspira los siguientes principios educativos:

1) El desarrollo psicológico del niño es el trasunto de relaciones interpersonales que mantiene con su entorno; 2) pero el entorno no es un simple ambientalismo ingenuo (contra las teorías ambientales mecanicistas) sino el rico entorno social y material<sup>924</sup>; los procesos educativos son el conjunto de influencias que moldean el desarrollo del niño; y 3) para que produzca desarrollo, las relaciones del entorno tienen que responder al **calendario madurativo** del niño que limita sus posibilidades”<sup>925</sup>. De lo dicho se deduce, pues, que “no toda interacción social produce “desarrollo”. “Para que se produzca desarrollo en la mente del alumno la enseñanza debe atender a las etapas de crecimiento psicológico.

El eje de referencia primordial de la teoría de la enseñanza constructivista es, pues, la “psicología evolutiva”. Los contenidos del aprendizaje y las relaciones interpersonales tienen un carácter secundario, en la medida en que están en función de las etapas de evolución psicológica (calendario madurativos)”<sup>926</sup>.

#### **10.2.2.2. Presupuestos antropológicos y realidades descritas por la noción “el significado y el conocimiento son construidos”.**

En el Capítulo II, de la Primera parte, punto 2.11, hemos tratado la concepción del hombre, atendiendo a la filosofía que inspira el constructivismo. Allí hemos dicho, y aquí reiteramos textualmente, que para el constructivismo el hombre es un ser de razón, constituida ésta por una dimensión técnica, cognitiva y emocional; un ser racional, pues. Sin más naturaleza que la que se va configurando desde la representación mental que hace de la realidad. “Parece concebir al niño y al joven como una entidad natural buena en sí mismo, La

---

<sup>921</sup> Ib. p. 104

<sup>922</sup> Ib. p. 104. Extraída la idea de de la Obra Bronfenbrenner, U (1979) , traducida en 1987: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

<sup>923</sup> PALACIOS, J. Citado por Penalva en Op. Cit, p. 105.

<sup>924</sup> Ib. p. 105 Extraído de la Obra de Wallon, H . *La evolución dialéctica de la personalidad*

<sup>925</sup> Ib. p. 105

<sup>926</sup> Ib. pp. 105-106

naturaleza del infante es libre, buena, pura, noble, y, al mismo tiempo se halla amenazada por las influencias externas de la sociedad – la cultura, en general, y la educación, en particular”<sup>927</sup> La influencia rousseauiana se hace evidente.

Los presupuestos antropológicos desde la perspectiva etiológica, que subyace en el constructivismo sostiene: primero, los genes determina el comportamiento humano; segundo, nuestros genes están dotados para la lucha por la supervivencia (influencias darvinianas); tercero, que la característica específica de que está dotado el comportamiento humano está determinada por la dotación de unos contenidos cerrados (innatos) y otros abiertos o potenciales<sup>928</sup>.

De las anteriores preposiciones, Penalva<sup>929</sup> deduce que el hombre es concebido básicamente como un “animal optimizado”. La educación en su afán de dar respuesta a esta optimización del hombre, viene a ser un desarrollo de ese “plus” cognitivo de que está dotado el hombre. Deduce también, considerando que en el modelo constructivista para que se pueda desarrollar la mente del alumno durante el proceso de la enseñanza, se debe atender a las necesidades de cada etapa del desarrollo psicológico del alumno, el conocimiento no podrá ser asimilado por el alumno, y por lo tanto no podrá haber desarrollo cognitivo, si los procedimientos de aprendizaje se alejan de los instrumentos innatos. La mente del alumno, siguiendo el principio constructivista de la enseñanza, podrá construir- interiorizar el conocimiento; y, si se da el principio de significatividad, podrá darle significado.

“De este modelo de enseñanza – continúa diciendo Penalva- se infieren las siguientes conclusiones:

1. La herramienta básica de la práctica de la enseñanza es la psicología evolutiva
2. El sujeto humano está limitado antológicamente por unos “contenidos cerrados”, que ha adquirido durante el proceso evolutivo de la especie.
3. La educación se piensa primordialmente en función de la naturaleza, y sólo secundariamente en función de la cultura.
4. Desde los postulados de la teoría de la enseñanza constructivista se desprende que no son “válidos” aquellos contenidos culturales que no puedan ser encajados en las estructuras psicológicas del sujeto cognoscente”<sup>930</sup>.

---

<sup>927</sup> Ib. p. 142

<sup>928</sup> Ib. P. 115

<sup>929</sup> Ib. P. 115

<sup>930</sup> Ib. pp. 115-116

Las realidades descritas por la noción “el *significado* y el *conocimiento* son *construidos*” son, según Penalva, las siguientes:

1. Afirma que la idea de escuela (del tipo tradicional o tradicionalista) es socialmente construida.

2. Se dice que el conocimiento (entendido como conocimiento curricular de cada asignatura es socialmente construido.

3. Conocimiento que debe ser *re-construido* o elaborado por el alumno (principio constructivista de significatividad). Alumno que en su estructura psicológica está dotado de una mentalidad social, con sus intereses y valores. O lo que es igual, cada alumnos tiene su cosmovisión. Igualmente, cada alumno, en su estructura psicológica, se encuentra en una etapa de desarrollo evolutivo. Lo que significa, que el momento de madurez difiere de un alumno a otro.

4. También afirma que el proceso de aprendizaje de cada alumno, así como el significado que cada alumno aprende es socialmente construido. Se trata de una enseñanza en la que los procesos de aprendizaje y evaluación deben ser consensuados.

5. Sin embargo, la teoría de la enseñanza constructivista afirma que ni la teoría de la enseñanza, ni las estrategias de adquisición de información-conocimiento son socialmente construidas, sino que se conciben así mismas como “científica”, esto es verdadera, ajena a cualquier principio axiológico<sup>931</sup>.

#### **10.2.2.3. Concepto de aprendizaje escolar constructivista**

El centro educativo, en sus versiones escuela e instituto son instituciones muy familiarizadas en nuestra sociedad y en nuestra forma de vivir. La escuela es, pues, la que a través de la enseñanza pone en contacto al alumno con la cultura, o mejor dicho, con una determinada cultura, y esta determinada cultura promueve su desarrollo humano. La escuela tiene para el constructivismo un carácter social y socializador, siendo esta una de la razones de su existencia. “La educación escolar – dicen Solé y Coll- promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irrepetible, en el contexto de un grupo social determinado”<sup>932</sup>.

---

<sup>931</sup> Ib .pp.62-63

<sup>932</sup> SOLÉ, I; COLL, C. *Los profesores y la concepción constructivista en* Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit., P. 15

¿Qué es aprender?

Para los constructivistas “*aprender es construir*”; es decir “*aprender es elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido*”<sup>933</sup> Expliquemos lo que quieren decir dichos constructivistas con esta definición. Lo que nos quieren decir es que el sujeto cognoscente (valiéndose de su aparato cognitivo), desde sus experiencias, intereses y sus conocimientos previos, y con el significado que tienen par él, se aproxima al objeto de aprendizaje para aprehenderlo, y construir o elaborar un conocimiento significativo propio y personal. Eso es lo que significa la noción estamos “aprendiendo significativamente”. Equivale a decir, estamos aprendiendo comprendiendo lo que estudiemos. *Este* aprendizaje construido, elaborado por el sujeto, haciendo uso de su aparato cognitivo, supone un proceso mental donde se han modificado tanto el significado que el sujeto cognoscente previamente poseía, como la misma interpretación de lo nuevo de forma peculiar hasta integrarlo a su yo haciéndolo suyo. Digamos de manera sencilla, que el alumno con todas sus herramientas (mentales, afectivas y experimentales, conocimientos previos) se acerca al nuevo objeto de conocimiento, y poniendo en acción todas sus herramientas, así como con todas las habilidades procedimentales y actitudinales que tiene a su alcance construye o elabora su aprendizaje desde una interpretación significativa, integrándolo y haciéndolo suyo.

Es un proceso que conduce a la “integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya previamente poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos”<sup>934</sup>.

Pero aprender a construir en la escuela supone ser una construcción singular en la que el alumno pone en marcha la intensa actividad mental que requiere el aprendizaje, lo que implica adquirir – dicen Solé y Coll- unos rasgos peculiares, tales como aprender cosas, unas imprevistas, y otras que son bastantes identificables, así como contenidos escolares de aspectos culturales que van a contribuir al desarrollo de socialización e individualización de los alumnos en la medida que estos van a edificar de dichos aspectos culturales su propia interpretación personal<sup>935</sup>.

Aprendizaje escolar-aprendizaje significativo “es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual este construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el

---

<sup>933</sup> Ib. p. 16

<sup>934</sup> Ib. P. 16

<sup>935</sup> Ib. P. 17

sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de presentarlos”<sup>936</sup> Se trata, pues, de un aprendizaje en el que el alumno y alumna ha aprehendido, ha captado, ha comprendido o entendido bien los contenidos objeto de estudio, lo que le permite el desarrollo de su mente, de su pensamiento; es decir, de sus diferentes capacidades.

#### **10.2.2.4. Relación profesor- alumno en la práctica del proceso de enseñanza del constructivismo**

El término proceso (conjunto de fases sucesivas que tiene lugar en la enseñanza) se puede concebir desde dos perspectivas, teórica y práctica. Las dos son necesarias, si se quiere llegar al objetivo del proceso de la enseñanza, cual es que el alumno obtenga un aprendizaje significativo. La teórica, desde el análisis del mismo, orienta y guía a la práctica para su mejor ejecución o realización.

El constructivismo, concibe la práctica del proceso de enseñanza como la conjunción de dos perspectivas, la cognitiva y la contextual, de Piaget y Vygotsky respectivamente. Ambas perspectiva, pues son el núcleo de la definición de enseñanza.

En la concepción constructivista, hemos visto en su análisis, que la Psicología evolutiva aplicada a la educación tiene, según Palacios, Marchesi y Coll<sup>937</sup> como objetivo explicar como se lleva a cabo el desarrollo en el aprendizaje. Tradicionalmente, se venía explicando dicho concepto de *desarrollo* educativo considerando a uno de los siguientes elementos: o bien atendiendo los *elementos genéticos del psiquismo*, siguiendo un planteamiento estructuralista; o bien, considerando la *influencia social y cultural del medio* (conductismo). Pero los constructivistas que inspiran y diseñan nuestro sistema educativo piensan que dichos elementos habían sido psicológicamente investigados y planteados cada uno por separado. Sin embargo, dichos constructivistas conjunta las estructuras innatas con la influencia ambiental<sup>938</sup>. Así, pues, “la teoría del aprendizaje – dice Penalva- que subyace al constructivismo es un intento de síntesis entre Piaget y Vigotsky”<sup>939</sup>.

En dicho proceso, pues, el alumnado se halla cognitivamente en un estadio evolutivo de desarrollo, establecido por Piaget y sus colaboradores de su inteligencia: 1. Desarrollo del pensamiento sensorio-motriz, desde el nacimiento a los dos años, aproximadamente;

---

<sup>936</sup> ONRUBIA, J. *Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*, en Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit. p. 101

<sup>937</sup> PALACIOS, J; MARCHESI, A; COLL, C. (1993) “*Desarrollo psicológico y proceso educativo y educación I. Psicología evolutiva. Barcelona, Crítica. pp. 367-383.*

<sup>938</sup> PENALVA BUITRAGO, J. Op. Cit. p. 127

<sup>939</sup> Ib. p.127

2. Aparición y desarrollo del pensamiento simbólico: La representación preconceptual: desde, aproximadamente, la edad de un año y medio a los cinco años; 3. Representación articulada o intuitiva, los comienzos del pensamiento operacional: desde los cuatro años a los ocho años; 4. operación del pensamiento operacional: operaciones concretas, de los siete a los doce años; 5. Aparición y desarrollo de las operaciones formales: desde los once años hasta la adolescencia<sup>940</sup>.

Los estadios de Piaget, supone, según Vigotsky la línea natural de desarrollo o lo que es igual: el calendario evolutivo que lleva inscrito el ser humano por herencia biológica. Pero el ser humano, que no es sólo miembro de una especie, sino también de un grupo, son más decisivos los factores sociales y culturales, constituyentes de la línea social y cultural del desarrollo<sup>941</sup>.

De cuanto se ha dicho, se concluye que los principios psicopedagógicos del currículum constructivista son, en síntesis, los siguientes:

“- El aprendizaje es interpretado como “desarrollo”

- El desarrollo es un proceso de evolución de los “inscrito en el código genético mediante un proceso de interrelación social-ambiental.

- Se produce desarrollo si y sólo si el aprendizaje es significativo, lo que implica que el alumno esté activamente involucrado en el proceso de su aprendizaje”<sup>942</sup>.

La relación del profesor y alumno en el proceso de enseñanza es de “*participación de responsabilidades*”<sup>943</sup> “El proceso de enseñanza – dice Penalva- se efectúa en un contexto relacional, En el ámbito escolar, la relación fundamental es la del alumno con el profesor”<sup>944</sup> Los constructivistas conciben el aula como el espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas que no rigen, por el contrario, en otros lugares de comunicación, e intentan explicar este tipo de interacción mediante la llamada regla de los dos tercios. “La enseñanza- dice Penalva- es un proceso de interrelación de preguntas y respuestas, donde el profesor habla dos tercios y el alumno el tercio restante”<sup>945</sup> La regla de los dos tercios dice: “en situaciones habituales de clase, durante aproximadamente dos tercios del tiempo alguien habla, aproximadamente dos tercios del tiempo del habla corresponde al profesor, y aproximadamente dos tercios del habla

---

<sup>940</sup> RICHMOND, P.G ((1978) *Introducción a Piaget*”. Madrid, Fundamentos, pp.20-79

<sup>941</sup> PENALVA BUITRAGO, J. Op. Cit. p. 128

<sup>942</sup> Ib. p. 130

<sup>943</sup> Ib.p. 130

<sup>944</sup> Ib. P. 130

<sup>945</sup> Ib. p.131



del profesor consisten en preguntas y explicaciones. Todo ello da lugar a unas estructuras comunicativas típicas cuyo exponente más conocido es la secuencia IRE intensificada por Sinclair y Colthard: El profesor inicia el intercambio (I) a menudo mediante una pregunta, el alumno responde (R) y se produce a continuación un comentario evaluativo (E) del profesor. El discurso educacional puede entonces analizarse como una cadena de secuencias de intercambio comunicativo IRE en torno a los contenidos o a la tarea de aprendizaje”<sup>946</sup>.

En dicha interrelación entendida como participación de responsabilidades, en un primer momento la responsabilidad de proceso de aprendizaje es del profesor, y después, del alumno. Debido, pues, a que el paso de responsabilidades se efectúa mediante el traspaso de tareas, la enseñanza queda así definida como una “tarea compartida” entre el profesor y alumno”<sup>947</sup>.

A este respecto, el texto que sigue ilustra el modelo de interrelación descrito:

“Lo que nos interesa destacar aquí es que el profesor y los alumnos construyen conjuntamente ambas estructuras (de participación social y de contenido de la actividad académica y su articulación (...)) a medida que transcurre la actividad. El hecho de que los roles del profesor y los alumnos sean asimétricos no impide que estemos en presencia de una verdadera construcción, en el sentido de que uno y otro se ven obligados a ponerse de acuerdo con el fin de asegurar que la actividad discurra sin ruptura ni malentendidos”<sup>948</sup>.

El profesor, pues, tiene la responsabilidad de guiar en la práctica educativa que supone el proceso de la enseñanza, en este modelo de interrelación de “participación compartida” al alumno para que por sí sólo construya el significado”<sup>949</sup> La construcción del significado, desde la perspectiva constructivista, significa que alumno, ayudado por el profesor, descubre el significado del concepto propuesto. Lo que quiere decir, que el aprendizaje puede ser definido como la “adquisición o apropiación cognitiva del significado de algo”<sup>950</sup>.

Penalva, sintetiza el papel del profesor por las siguientes características:

1. “La interrelación se sustenta en la idea de que la *enseñanza es un proceso compartido*, y consiste en el *traspaso gradual la responsabilidad* (del profesor al alumno) en la realización de tareas. Al principio, el profesor tiene la máxima responsabilidad y, al

---

<sup>946</sup> COLL, C; SOLÉ, I. (1993) *La interacción profesor/ alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, en COLL, PALACIOS, MARCHESI: Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación. Madrid, Alianza p. 330

<sup>947</sup> PENALVA BUITRAGO, J. Op. Cit. p. 132

<sup>948</sup> COLL, C; SOLÉ, I. Op. Cit. p. 331

<sup>949</sup> ROSALES, J; SÁNCHEZ, J; GARCIA, R. (2004) “*Interacción profesor/ alumno y comprensión de textos: el papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta*. Revista de Educación 334. pp. 347-360

<sup>950</sup> PENALVA BUITRAGO, J. Op. Cit. p. 133.

final, la responsabilidad es del alumno. El traspaso se efectúa por la realización de las tareas.

2. El profesor tiene la responsabilidad de *guiar en la práctica* al alumno para que construya el significado y sepa resolver el problema por sí sólo. La responsabilidad del profesor, en última instancia, consiste en *buscar los procedimientos adecuados* de enseñanza, buscando las zonas de desarrollo próximo de modo que consiga arrastrar al alumno hacia el desarrollo, mediante el andamiaje.
3. El papel del profesor consiste en *prestar ayuda* al alumno y para ello el profesor debe seguir los siguientes principios:
  - Planificar de forma sistemática las actividades del aula de acuerdo con los objetivos deseados
  - Incluir dentro de las intenciones educativas todos los aspectos de desarrollo del alumno.
  - Partir de los conocimientos previos del alumno
  - Provocar la participación activa del alumno que le permita reconstruir sus esquemas de conocimiento
  - Ir otorgando progresivamente mayor responsabilidad al alumno en la actividad del aula
  - Provocar la interacción entre los alumnos como mecanismo de aprendizaje.
  - Ajustar la ayuda durante el proceso de enseñanza y aprendizaje a la dinámica que vaya produciéndose y a las características peculiares de cada alumno.
  - Tener en cuenta los aspectos emocionales y psicosociales que permiten atribuir sentido al aprendizaje.
  - Llevar a cabo una evaluación que permita al profesor y a los alumnos comprobar el grado de aprendizaje adquirido, entender las razones que lo explican y regular y autorregular el paso siguiente.
  - Evaluar la propia práctica docente para reajustar la enseñanza<sup>951</sup>.

#### **10.2.2.5. Condiciones de disponibilidad en el alumno para aprender constructivamente**

Solé, en Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje<sup>952</sup>, se hace, entre otras, estas preguntas: ¿hasta qué punto la capacidad de aprender o hacer se ve condicionada

---

<sup>951</sup> Ib. p. 135

por la seguridad (de éxito o de fracaso) en nosotros mismos? Esa seguridad o forma de verse, ¿es algo dado, algo que se aprende? Con estas preguntas, pues, se plantea la cuestión clave del tema: “las relaciones entre los aspectos cognitivos y los afectivos y relacionales en la construcción del aprendizaje en el ámbito de la escuela”<sup>953</sup>.

En el aprendizaje intervienen, desde la perspectiva constructivista aspectos de tipo cognitivo, afectivos, emocionales, relacionales y cuanto contribuye al equilibrio personal. Pues, el aprendizaje implica la globalidad del sujeto cognoscente. “De ahí que lo que se forja en las situaciones de enseñanza es algo más que la posibilidad de construir significado acerca de contenidos concretos, incluso cuando estos son considerados de forma amplia y diversificada”<sup>954</sup>. El aprendizaje, por tanto, supone un proceso complejo. Atribuir significado no es algo simple, sino algo complejo, pues, “cuando hablamos de atribuir significado, hablamos de un proceso que nos moviliza a nivel cognitivo, y que nos conduce a revisar y a aportar nuestros esquemas de conocimiento para dar cuenta de una nueva situación, tarea o contenido de aprendizaje. Esa movilización no finaliza aquí, sino que, como resultado de contraste entre lo dado y lo nuevo, los esquemas aportados pueden sufrir modificaciones, desde leves hasta drásticas, con el establecimiento de nuevos esquemas, conexiones y relaciones en nuestra estructura cognitiva”<sup>955</sup>.

¿Y qué condiciones de disponibilidad requiere del alumno la complejidad del proceso que supone ser el aprendizaje?

Las condiciones de disponibilidad requeridas, en síntesis, son:

1. Todo el ser humano, como sujeto cognoscente, queda implicado en el aprendizaje. La globalidad de su ser, pues, es el que aprende. Lo cognitivo (inteligencia) no es todo, en tanto que dicho aspecto cognitivo está relacionado con afectivos, emocionales y relacionales.

2. Interés por aprender, que es el que mueve lo cognitivo para atribuir significado a los contenidos objetos de aprendizaje. El interés es el motor de toda disposición para el aprendizaje. Razón tiene Ausubel cuando considera que el alumno necesita manifestar disposición hacia el aprendizaje significativo. Disposición que da lugar a dos tipos de enfoque de aprendizaje: enfoque profundo y enfoque superficial.

---

<sup>952</sup> SOLÉ, I. *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*, en Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J.; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit. Pp. 25-26

<sup>953</sup> Ib. p. 26

<sup>954</sup> Ib. p. 26

<sup>955</sup> Ib. P. 26

- En “*enfoque profundo*”, los alumnos intentan comprender el significado de lo que estudia, lo que lleva a relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, a evaluar lo que se va realizando y a perseverar en ello hasta que se logra un grado de comprensión aceptable

-En el *enfoque superficial*, por el contrario, el alumno intenta “cumplir los requisitos de la tarea, memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes; encara la tarea como imposición externa; ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias, foco en elementos sueltos sin integración; no distingue principios a partir de ejemplos”<sup>956</sup>.

“El interés- dice Solé- no viene dado, no está ahí siempre; hay que crearlo, y una vez que se suscitó, cuidarlo para que no decaiga. Su mejor alimento es, no hay que olvidarlo, la experiencia de que se aprende, y de que se puede aprender”<sup>957</sup>.

3. Motivación intrínseca y extrínseca, no siendo ésta responsabilidad exclusiva del alumno, sino de “otros significativos” como profesor, compañeros<sup>958</sup> Pues, “lo que el alumno aporta a cada situación en concreto no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que implica también los aspectos de carácter emocional, relacionados con las capacidades de equilibrio personal: es decir, la representación que se hace de la situación, las expectativas que genera, su propio autoconcepto y, en definitiva, todo lo que le permite encontrar sentido – o no encontrarlo- a una situación desafiante como es la de aprender”<sup>959</sup>. En la motivación están pues, implicados todos los aspectos señalados.

El alumno necesita, pues, estar motivado para dar sentido a la tarea de aprender, para lo cual necesita “saber qué es lo que se trata de hacer, a qué corresponde, cuál es la finalidad que se persigue con ello, con qué otras cosas puede relacionarse, en qué proyecto general puede ser ubicado”<sup>960</sup> Esto exige a los profesores indicar a los alumnos para que comprendan la tarea que se propone trabajar, así como mostrar el sentido que tienen dichas tareas. No olvidemos que un requisito que resulta imprescindible para atribuir sentido a la tarea de aprendizaje es la *percepción*, que según Solé, se puede aprender<sup>961</sup>. Y tener muy en cuenta

---

<sup>956</sup> Extraído el concepto por Solé de la obra de ENTWISTLE, N (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid. Paidós. MEC, y recogida en “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje, en Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit. p. 29

<sup>957</sup> SOLÉ, I. “Motivación, autoconcepto y representaciones” en Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit. p.43

<sup>958</sup> COLL, C. (1988) *Significado y sentido en el aprendizaje escolar*. Infancia y aprendizaje, 41, 131-142

<sup>959</sup> SOLÉ, I. *Motivación, autoconcepto y representación* en Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit. p.32.

<sup>960</sup> Ib. p. 42

<sup>961</sup> Ib. P. 43.

que para dar sentido hasta implicarse en la tarea totalmente hace falta verla atractiva, interesante, necesaria; necesidad que impulsa y mueve a la ejecución del aprendizaje.

4. El autoconcepto o autoimagen,<sup>962</sup> concepto que abarca un amplio abanico de representaciones como imágenes, juicios, conceptos que el ser humano tiene de sí mismo, y que incluye aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales, etc; entre los cuales están, pues, los juicios valorativos como es la *autoestima* (*valoración de uno mismo*). El autoconcepto, que viene a ser un elemento vertebrador entre la situaciones de la enseñanza y aprendizaje y la posibilidad que tiene el alumno de atribuirle sentido y significado, a veces “funciona en alguna medida como un esquema cognitivo”<sup>963</sup>, siendo también a veces “causa y efecto del rendimiento escolar; obviamente, quien aprende es una persona globalmente entendida, de modo que el camino que sigue y los resultados que obtiene influyen no sólo en una determinadas capacidades (de tipo cognitivo, por ejemplo) sino en la elaboración de una imagen de sí mismo, imagen (...) nunca es neutra”<sup>964</sup> influido por el proceso seguido y los resultados obtenidos en las situaciones de aprendizaje, e influye a su vez en la forma de enfrentarse a ella, y en general, también influye, según han manifestado Rogers<sup>965</sup> y Rogers y Kutnick<sup>966</sup> en la forma de comportarse, de interactuar, de estar en el mundo.

“Situándonos en el marco escolar, se ha demostrado la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, y no existen muchas dudas acerca que los niños y adolescentes con un alto nivel de autoestima obtienen mejores resultado en la escuela, Mas discutibles el sentido de esa relación (¿es una alta autoestima lo que influye en los resultados o son estos los responsables de una elevada autoestima?, aunque parece sensato pensar que lo que existe es una influencia mutua, una relación circular o, mejor, en espiral”<sup>967</sup>

“El autoconcepto se aprende- dice Solé- o, si se quiere, se forja en el curso de las experiencias de la vida; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen “con otros significativos” (padres, hermanos, profesores, compañeros, amigos, etc constituyen los hilos mediante se teje la visión sobre uno mismo”<sup>968</sup>.

---

<sup>962</sup> FIERRO, A. (1990) *Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar*, en COLL, C; PALACIOS, J Y MARCHELIS, A (Comps): Desarrollo psicológico y educación. VII. pp. 175-182.

<sup>963</sup> SOLÉ, I. *Motivación, autoconcepto y representaciones*, en Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit. p.40

<sup>964</sup> Ib. p. 41

<sup>965</sup> ROGERS, C. (1987). *Psicología Social de la enseñanza*. Madrid, Visor/MEC

<sup>966</sup> ROGERS, C.; KUTNICK, P) (Comps) (1992): *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona. Paidós.

<sup>967</sup> SOLÉ, I. *Motivación, autoconcepto y representaciones*, en Coll, C.; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit. p. 33.

<sup>968</sup> Ib. p. 34

5. La representaciones mutuas en la relación profesor/alumno, repercuten igualmente en positivo o negativo en ambos. La visión que mutuamente se tienen, los profesores de los alumnos, y los alumnos de los profesores repercute en sus respectivos trabajos situacionales del aprendizaje. “Cuando un profesor entra en su clase (...) –dice Solé– trae consigo una visión de sus alumnos que indudablemente influye en lo que le va a proponer, en cómo va a proponérselo y en cómo va a valorarlo; recíprocamente, la percepción que los alumnos tienen de su profesor les va hacer interpretar de un modo u otro dichas propuestas”<sup>969</sup>.

6. Las expectativas, del alumno respecto a sí mismo y del profesor respecto al alumno, tienen igualmente significativa incidencia en el rendimiento de los alumnos. A este respecto Rosenthal y Jacobson han puesto de manifiesto que la relación entre las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos y el rendimiento efectivo de éstos es prácticamente directa.

7. Otras condiciones como la afectividad, las emocionales, la relación interpersonal, el equilibrio personal, “sus experiencias anteriores de aprendizaje, su capacidad de asumir riesgos y esfuerzo, de pedir, dar y recibir ayuda son algunos aspectos de tipo personal que desempeñan un papel importante en la disposición frente al aprendizaje... la representación inicial que los alumnos tienen sobre las características de la tarea que han de realizar (contenidos, actividades, material, evaluación, etc)”<sup>970</sup>.

Ni que decir tiene, que nos hemos fijado en los aspectos que desde el punto de vista de constructivistas tienen más incidencia en la disponibilidad del alumno aprender constructivamente; es decir, tienen una relación más directa con el rendimiento académico.

Finalmente, nos parece ilustrativo terminar este punto con el siguiente texto: “Partir de lo que el alumno posee, potenciarlo y connotarlo positivamente es señalar el respeto a la aportación, lo que, sin duda, favorece su autoestima. Plantearle desafíos a su alcance, observar una distancia entre lo que aporta y lo que se plantea, fomenta su interés y le permite confiar en sus propias posibilidades; proporcionarle las ayudas necesarias para hacer posible que se forje una imagen positiva y ajustada. Interpretar la situación de enseñanza como un contexto compartido, contribuye a que el alumno se sienta a la vez como un interlocutor interesante y con la seguridad que da a saber que otro más experto está ahí para ayudar, para enseñar a llegar donde todavía no se puede solo. Asegura que el alumno pueda mostrarse progresivamente autónomo en el establecimiento de objetivos, en la planificación de acciones de que le van a

---

<sup>969</sup> Ib. p. 35

<sup>970</sup> MIRAS, M. *Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos contenidos: los conocimientos previo*, en Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit. p. 48

conducir a ellos, en su realización y control y, en definitiva, en lo que supone autodirección y autorregulación del proceso de aprendizaje, traduce confianza en sus posibilidades y educa en la autonomía y en la responsabilidad. Valorar sus resultados en relación a sus capacidades y el esfuerzo realizado es probablemente lo único que con justicia cabe hacer, y fomenta la autoestima y la motivación por continuar aprendiendo”<sup>971</sup>.

#### **10.2.2.6. Los conocimientos previos como punto de partida en el aprendizaje escolar**

La concepción constructivista, parte del principio de que el alumno no es una página a, en blanco. No es una mente limpia, ni siquiera en el inicio de su escolaridad, de conocimientos, sino que cuando va a proceder a aprender, sea cual sea los contenidos escolares, está en posesión de unos conocimientos previos; conocimientos que tienen para él uno significado y un sentido. Pero como resulta que desde la perspectiva constructivista aprender contenidos escolares, o no escolares, implica atribuir un sentido y construir los significados que lleva en si dicho contenido, nos encontramos con que dicho “alumno construye personalmente un significado (o lo reconstruye desde el punto de vista social) sobre al base de los significados que ha podido construir previamente”<sup>972</sup>.

De lo que acabamos de decir, inferimos que para la concepción constructivista el alumno aprende siempre contenidos escolares estando en posesión de conocimientos previos, lo que supone ser un hecho nuclear en la explicación de los procesos de aprendizaje en la teoría constructivista. Pero, ¿Cuál es el estado inicial del alumno en el momento inicial de un proceso cualquiera de aprendizaje? ¿Se limita a contar con unos conocimientos previos? En el punto 10.2.3.5 al hablar de las condiciones de disponibilidad que se tienen que dar en el alumno para el aprendizaje constructivista, hemos dicho que todo el ser humano, como sujeto cognoscente, queda implicado en el aprendizaje, que la globalidad de su ser, pues, es el que aprende, que lo cognitivo (inteligencia) no es todo, en tanto que dicho aspecto cognitivo está relacionado o incidido por los aspectos afectivos, emocionales y relacionales.

Esto quiere decir, que la radiografía del estado inicial de los alumnos en el momento inicial de un proceso de cualquiera de aprendizaje no se reduce al simple hecho de estar en posesión de conocimientos previos respecto a los contenidos concretos que se pretende

---

<sup>971</sup> SOLÉ, I. *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*, en Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I.; Zabala, A. Op. Cit. pp.44-45

<sup>972</sup> MIRAS, M: Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos contenidos: los conocimientos previos, en Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I.; Zabala, A. Op. Cit. p. 47

aprender, sino a algo más. Y ese algo más consiste en poseer, además, estos otros dos elementos básicos:

1.. Las disposiciones que hemos estudiado en el punto 10.2.3.5), que en síntesis son : el interés por aprender, la motivación intrínseca y extrínseca, el autoconcepto o autoimagen, las representaciones mutuas en la relación profesor/alumno/compañeros, las expectativas, la afectividad, las emocionales, la relación interpersonal, el equilibrio personal del alumno, sus experiencias anteriores de aprendizaje; así como “sus experiencias anteriores de aprendizaje, su capacidad de asumir riesgos y esfuerzo, de pedir, dar y recibir ayuda son algunos aspectos de tipo personal que desempeñan un papel importante en la disposición frente al aprendizaje... la representación inicial que los alumnos tienen sobre las características de la tarea que han de realizar (contenidos, actividades, material, evaluación, etc)”<sup>973</sup>

2. Miras, señala las capacidades cognitivas generales o niveles de inteligencia, el razonamiento, la memoria que le van a permitir un determinado grado de comprensión y realización de la tarea; las capacidades de tipo motriz, de equilibrio personal y de relación interpersonal de que disponen los alumnos. Y en estrecha relación con las anteriores, dispone de instrumentos como el lenguaje (oral y escrito), la representación gráfica y numérica, estrategias y habilidades generales ((tomar apuntes y resumir, subrayar) que ha ido adquiriendo en distintos contextos a lo largo de su desarrollo y, de manera especial, en el de la escuela<sup>974</sup>.

Respecto a los conocimientos previos “que ya poseen respecto al contenido concreto que se propone aprender – dice Miras- conocimientos previos que abarcan tanto conocimientos e información sobre el propio contenido como conocimientos que, de manera directa e indirecta, se relacionan o pueden relacionarse con él”<sup>975</sup>. Conocimientos e información sobre el propio contenido, que le permiten conectar inicialmente con los nuevos contenidos, y, además, son fundamentos de la construcción de los nuevos contenidos.

¿En qué estado existen los conocimientos previos?

La concepción constructivista, concibe los conocimientos previos del alumno (y en general del ser humano) en términos de esquemas de conocimiento. ¿Y qué son los esquemas de conocimiento?” Los esquemas de conocimiento es “la representación que posee una

---

<sup>973</sup> Ib. p. 48

<sup>974</sup> Ib. P. 49

<sup>975</sup> Ib. pp. 49-50



persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad”<sup>976</sup>. Dichos conocimientos se encuentran, pues, almacenados en la mente organizada en unidades. Y no son de material experimental, sino simbólico. No son tampoco una copia de la realidad, sino una construcción en la que intervinieron otras ideas que ya poseía almacenadas en su mente la persona constructora de dichos esquemas de conocimiento”<sup>977</sup>. En la mente, pues, no se encuentra la cosa “real”, sino la idea o representación que hemos elaborado de ella poniendo en juego lo que ya conocíamos.

De dicha definición de esquemas de conocimientos, se derivan – dice Miras- una serie de consecuencias dignas de tener en cuenta. La primera es que los alumnos poseen diversos tipos de esquemas de conocimiento, lo que significa que no tienen un conocimiento global y general de la realidad, sino un conocimiento de aspectos de la realidad con los que ha podido contactar a lo largo de su vida por diversos medios; segunda, los esquemas de conocimiento incluye una amplia gama de tipos de conocimiento sobre la realidad que va desde informaciones sobre hechos y sucesos, experiencia y anécdotas personales, actitudes, normas y valores, hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a dicha realidad; la tercera es que el origen de los esquemas de conocimientos es diverso, tales como la familia, amigos, compañeros, lectura, medios audiovisuales (cine, televisión) medio escolar, su propia experiencia; cuarta, los esquemas de conocimiento puede ser de distinta validez, o lo que es lo mismo, más o menos adecuados a la realidad a la que se refieren<sup>978</sup>.

La cuestión de los contenidos previos no es una baladí. Es una cuestión, pues, importante, de un gran significado didácticamente hablando. Y por lo mismo antes de iniciar el proceso de enseñanza/aprendizaje escolar de un determinado nivel conviene realizar una prueba inicial diagnóstica a los alumnos, y así obtener un protésico del mismo.

#### **10.2.2.7. La naturaleza activa y constructiva como medio que posibilita la adquisición de conocimientos escolares**

La realidad sigue manifestándose plural. El constructivismo como teoría hemos visto que es la unificación de una serie de corrientes constructivistas que se aúnan para dar lugar a un constructivismo que no ha dejado de ser plural. Dentro de esta concepción constructivista que inspira nuestro sistema educativo hay un profesorado encargado de realizar el proceso de

---

<sup>976</sup> Definición recogida por Miras, M de COLL, C (1983) La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En Coll, C 8Ed. *Psicología genética y aprendizaje escolar*, Madrid. Siglo XXI. Ib.p 52

<sup>977</sup> Ib. p. 78

<sup>978</sup> Ib. pp. 52-53

enseñanza/aprendizaje desde la perspectiva de dicha concepción constructivista, pero inevitablemente, y tal vez sin pretenderlo, lo lleva a cabo con su propia teoría, configurada a lo largo de su actuación docente en la que ha ido acumulando sus experiencias y reflexiones.

¿Cuál es nuestro propósito en este punto?

Recoger lo que piensa el constructivismo - acercándonos a Mauri T- en lo concerniente a la manera de “interpretar mejor las ideas que los profesores y profesoras tienen del proceso de aprendizaje escolar e identificar lo limitado o no de tales ideas”<sup>979</sup>.

Hemos dicho que el proceso de enseñanza/aprendizaje es complejo, complejidad que hemos intentado visualizar a través de un cuadro en diseño zigurat (véase 10.2.2. ¿Es o no es, en sentido estricto, una teoría la concepción constructivista?). Mauri, después de manifestar que la “mayoría de los docentes estaríamos de acuerdo en afirmar que quienes aprenden son los alumnos y alumnas de nuestras aulas”<sup>980</sup>, expone tres concepciones de aprendizaje y enseñanza escolar en la idea de que son las más habituales entre los docentes, cada una de las cuales demanda un tipo de enseñanza.

Veámoslas:

1. El aprendizaje escolar consiste en *conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el profesorado*”. La enseñanza ante esta concepción de aprendizaje pretende, con de dar cumplida satisfacción a su requerimiento, facilitar al alumnado el refuerzo que precisa para que logre dar respuestas. ¿Cómo? Mauri, manifiesta que el profesor no suele explicar la lección, dedicándose la mayor parte del tiempo a formular preguntas al alumnado; y, antes de finalizar la clase, señala la parte del texto que será objeto de preguntas en la sesión siguiente. El profesor- sigue pensando Mauri- no suele identificar su función con la de educar, sino con la de un experto que conoce a fondo la materia objeto de estudios.

2. El aprendizaje escolar consiste en *adquirir los conocimientos relevantes de una cultura*”. La enseñanza, en este caso, le procura al alumnado la información que necesita, se concibe a dicho alumno y la alumna como procesadores de información, y el profesor se comporta como un erudito. El currículum selecciona y organiza los saberes culturales relevantes. Y la adquisición de conocimiento se entiende como copia.

---

<sup>979</sup> MAURI, T. Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En Coll, C; Martín, E, Mauri, T; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit. p. 65

<sup>980</sup> ib. p. 66

3. El aprendizaje escolar consiste en *construir conocimientos*” Los alumnos y las alumnas son, pues, en esta concepción quienes elaboran los conocimientos, mediante la actividad personal y los conocimientos culturales. La enseñanza tiene el cometido de prestarle al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolo<sup>981</sup>.

Entendido el aprendizaje como “construcción de conocimientos – dice Mauri- supone entender tanto la dimensión de éste como producto y la dimensión de éste como de proceso. Es decir, el camino por el que el alumnado elabora personalmente los conocimientos. Al aprender cambia no sólo la cantidad de información que el alumnado tiene un tema, sino la competencia de éste (aquello que es capaz hacer, de pensar, comprender), la cantidad del conocimiento que posee y las posibilidades personales de seguir aprendiendo”<sup>982</sup>.

Sea cual sea la concepción de aprendizaje que se tenga, la actividad es un imperativo por naturaleza del aprendizaje. No hay, pues, aprendizaje sin actividad. En el caso del aprendizaje escolar como construcción de conocimientos este es posible por parte del alumno y alumna “gracias a la actividad que estos desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que le presentan”<sup>983</sup>.

¿Y cuándo el alumno, a juicio de Mauri, se muestra activo?

Si, entre otras cosas, “se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares (...), cuando pregunta y observa atentamente para conseguir representarse cómo contar, cómo leer una palabra o saltar mejor uno obstáculo, cuando se dispone a ejecutar estos procesos prestando atención a todo lo que no se ajusta a la idea de partida, revisándola cuando interpreta que está en juego el éxito de la acción (...), cuando aborda los problemas que se le presentan preguntando a otros, pidiendo ayuda a alguien más experto para que le guíe y le sirva de modelo (...), si al observar una pelea entre compañeros se interroga sobre las razones, pide opinión al adulto u otros compañeros sobre lo que estos consideran bien o mal hecho y relaciona éstas respuestas contrastándolas con lo que él piensa (...). Cuando establece relaciones entre objetos diversos, identifica parecidos y diferencia según criterios objetivos y puede nombrarlos”<sup>984</sup>.

Vemos, pues, que la actividad demandada por el aprendizaje constructivista es mentalmente intensa; caracterizada porque el sujeto cognoscente no establece relaciones

---

<sup>981</sup> Ib. pp. 66- 71

<sup>982</sup> Ib. p. 72

<sup>983</sup> Ib. p.73

<sup>984</sup> Ib. p.73

arbitrarias sino pertinentes y valiosas. Los conocimientos se elaboran de forma personal e insustituible. Por otra parte, se trata de una actividad culturalmente mediada, debido a que los conocimientos que el alumno y alumna construye son contenidos escolares, y porque para construir conocimiento, para aprender, dichos alumnos y alumnas necesitan instrumentos que son también culturales.

“La cultura- dice Mauri- confiere significado a la actividad humana. Éste depende, no únicamente de la existencia de signos y símbolos y sus referentes, sino de la existencia de alguien capaz de interpretarlos”<sup>985</sup>. Esto implica que el alumno y alumna no puede construir conocimientos solitariamente, debido a la misma la naturaleza de los saberes culturales, sino que “necesita del concurso de otros que le ayuden en el proceso de representación de significado”<sup>986</sup>. Necesita, pues, sencilla y llanamente, del profesor que es el que planifica los contenidos a impartir durante el curso, que los alumnos y alumnas tienen que ir construyendo a lo largo del curso con su ayuda.

En estas condiciones, el alumno y la alumna, están en condiciones de llevar a cabo un aprendizaje de contenidos – los cuales “no son un fin en sí mismo, sino un medio para el cambio del alumnado”<sup>987</sup>- *conceptuales* ( los que puede aprender de manera significativa debido a los saberes personales que previamente posee, y a la ayuda del profesor que toma al alumno como centro de su intervención), *procedimentales* ( los cuales puede aprender gracias, entre otros, a los conocimientos procedimentales previos como técnicas, métodos, reglas, normas, destrezas motoras y cognitivas, estrategias) y *actitudinales* ( para cuyo aprendizaje también cuanta los saberes personales previos del alumno). El alumno y la alumna aportan al aprendizaje: esquemas de conocimiento y atribución de significado<sup>988</sup>.

#### **10.2.2.8. La enseñanza como creadoras de Zonas de Desarrollo Próximo**

La enseñanza, desde la perspectiva constructivista, es “una ayuda al proceso de aprendizaje”<sup>989</sup>. Sin dicha ayuda, no puede el alumno llevar a cabo el proceso de aprendizaje significativo de manera plena, ya que dicho proceso necesita del concurso de la ayuda que supone la enseñanza realizada por el profesor. Esta “consideración de la enseñanza como ayuda al proceso de aprendizaje tiene – dice Onrubia – por encima de cualquier otra, una

---

<sup>985</sup> Ib. p. 75

<sup>986</sup> Ib. p. 75

<sup>987</sup> Ib. p. 84

<sup>988</sup> Ib. p. 77

<sup>989</sup> ONRUBIA, J. Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas . En Coll, C; Martín, E, Mauri, T.; Miras, M, Onrubia, J; Solé. I; Zabala, A. Op. Cit. P.101p

consecuencia fundamental que resulta clave para poder profundizar en su caracterización: la delimitación de *ajuste* de dicha ayuda al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el alumno, la característica básica que debe cumplir para poder llevar a cabo realmente su función es la de estar de alguna manera vinculada, sincronizada, a ese proceso de construcción”<sup>990</sup>. La ayuda al proceso de aprendizaje tiene, si quiere cumplir plenamente con su cometido, que conectar con los esquemas de conocimiento del alumno, tener la capacidad de movilizarlos y activarlos, a la vez que forzar su reconstrucción.

“Para tal fin, - dice Onrubia - la ayuda debe conjugar dos grandes características. 1) En primer lugar, debe tener en cuenta ( ...) los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas”<sup>991</sup>. La enseñanza, pues, debe estar pendiente de aquello que el alumno no conoce o no domina y ponerlos en situaciones que les implique esfuerzo de comprensión y actuación.

La enseñanza, así entendida, es el “proceso de de creación de Zonas de Desarrollo Próximo y de asistencia en ellas”<sup>992</sup>. Se entiende como de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) la “distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea”<sup>993</sup>. Es decir, “espacio en que, gracias a la intervención y ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente”<sup>994</sup>. Tres son las cuestiones, a juicio de Onrubia que se deben tener claras, tales como: Primera, La intervención y actuación del profesor puede servir como ayuda ajustada y favorecer el proceso de creación y asistencia en la ZDP; segunda, la enseñanza no puede, desde esta perspectiva, limitarse siempre a proporcionar el mismo tipo de ayuda ni de intervenir de manera homogénea e idéntica en cada uno de los casos; tercera, las situaciones de enseñanza y

---

<sup>990</sup> Ib. p. 102

<sup>991</sup> Ib. p. 103

<sup>992</sup> Ib. p. 102

<sup>993</sup> Cita extraída de la Obra de VIGOTSKI, L.S (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, citado por Onrubia en Coll, C; Martín, E, Mauri, T.; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I.; Zabala, A. Op. Cit. p.104

<sup>994</sup> Cita extraída de la Obra de de NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M (1991) *Las zonas de construcción del conocimiento*. Madrid. Morata, citado por Onrubia en Ib. pp. 104-105

aprendizajes son las que deben ir determinando el tipo de ayuda que necesita el alumno y alumna<sup>995</sup>.

Los procesos y criterios a seguir en la creación de Zonas y Desarrollo Próximo e intervenir en ellas, según Onrubia, son los siguientes:

1. Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.
2. . Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados.
3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.
4. Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo “sobre la marcha” de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.
5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que están aprendiendo por parte de los alumnos.
6. Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explicativas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
7. utilizar el lenguaje de manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.
8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia<sup>996</sup>.

En lo que concierna a la interacción, en las situaciones de aula, entre alumnos/profesores como fuente potencial de creación y avance de zonas de Desarrollo Próximo, debe respetar una serie de característica, tales como:

1. El contraste entre puntos de vista moderadamente divergentes a propósito de una tarea o contenido de solución conjunta.
2. La explicación del propio punto de vista.

---

<sup>995</sup> Ib. pp. 106-17

<sup>996</sup> Ib. pp. 109-117

3. La combinación de roles, el control mutuo del trabajo y el ofrecimiento y recepción mutuos de ayuda<sup>997</sup>.

La enseñanza es ayudar, ajustarse, crear s Zonas de Desarrollo Próximo, y asistir en ellas al alumno y alumna. “El proceso de enseñanza, supone posibilitar y enmarcar la participación de los alumnos, adaptase a ella de manera contingente y al mismo tiempo forzar formas cada vez más elaboradas e independientes de actuación por su parte, todo ello en la medida de lo posible en cada situación, y gracias a una conjunción de recursos y actuaciones muy diversas, tanto en el plano cognitivo, como en el afectivo y relacional”<sup>998</sup>.

Finalmente, respecto a la imagen que acabamos de describir, terminamos este punto exponiendo tres comentarios señalados por Coll y Solé<sup>999</sup> que desde la perspectiva constructivista son importantes, en la situación del aula.

El primer comentario tiene como objeto explicitar que el eje de la tarea del profesor se sustenta en tres actuaciones básicas, como son la planificación con rigor de la enseñanza, la observación y reflexión constante sobre lo que va sucediendo en el aula, y actuación diversificada y plástica en referencia a los objetivos y programación.

El segundo comentario, estriba en tener muy en cuenta que la tarea de ofrecer ayudas a los alumnos que pasa por los diversos niveles de la práctica educativa, no depende únicamente del profesor individual, sino también son decisiones tomadas a nivel de ciclo, etapa, seminario o de claustro con respecto a una serie de cuestiones como materiales curriculares a usar por los alumnos y alumnas, libro de texto, agrupamiento de alumnos, distribución y uso de espacios, estructuración de horarios.

Tercer comentario, una enseñanza realizada de acuerdo al diseño que se ha ido apuntando puede responder de forma adecuada a la diversidad de los alumnos. Es una enseñanza que da respuesta a la diversidad de los alumnos.

#### **10.2.2.9. Los diferentes enfoques didácticos de aprendizaje**

Venimos diciendo, en lo que llevamos hablando de constructivismo, que el proceso de aprendizaje es complejo. Y aquí y ahora, repetimos que los procesos de enseñanza/aprendizaje que tienen lugar más concretamente en el aula son – dice Zabala-

---

<sup>997</sup> Ib. pp. 118-120

<sup>998</sup> Ib. p. 121

<sup>999</sup> COLL, C; SOLÉ, I. (1989) Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía, 168, pp.16-20

“extremadamente complejos”<sup>1000</sup>. Las formas de enseñanza son varias, es decir, los enfoques didácticos son diversos, diríamos que cada profesor tiene el suyo.

¿Y sobre qué base se puede justificar un modelo didáctico más eficiente que otro? Para dar respuesta a esta pregunta, vemos conveniente recurrir a los criterios expuestos por Raths<sup>1001</sup>, recogidos y citados por Zabala<sup>1002</sup>. Doce son, pues, los principios para que le sirvan al profesor de guía en la planificación de actividades de aprendizaje:

<p>A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. si permite al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección</li><li>2. si atribuye al alumno un papel activo en su realización.</li><li>3. si exige del alumno una investigación de ideas, procesos intelectuales, sucesos o fenómenos de orden personal o social y le estimula a comprometerse con ella</li><li>4. si obliga al alumno a interactuar con la realidad.</li><li>5. si puede ser realizada por el alumno de diversos niveles de capacidad y con intereses diferentes.</li><li>6. si obliga al alumno a examinar en un contexto nuevo una idea, concepto, ley, etc, que ya conoce.</li><li>7. si obliga al alumno a examinar ideas, sucesos que normalmente son aceptados sin más por la sociedad.</li><li>8. si coloca al alumno y al enseñante en una posición de éxito, fracaso o crítica.</li><li>9. si obliga al alumno a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales.</li><li>10. si obliga a aplicar y dominar reglas significativas, normas o disciplina.</li><li>11. si ofrece al alumno la posibilidad de planificarla con otros, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos.</li><li>12. si es relevante para los propósitos e intereses explícitos del alumno.</li></ol>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Figura 34: Sinopsis de los principios-guías para el profesor en la planificación de actividades del aprendizaje significativo**

Dos son los instrumentos que tiene el docente en su poder, que le aportan, según Zabala, criterios valiosos para determinar las actividades más apropiadas a los fines

<sup>1000</sup> ZABALA, A. Los enfoques didácticos. En Coll, C.; Martín, E, Mauri, T.; Miras, M, Onrubia, J.; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit. p.125

<sup>1001</sup> RATHS, J.(1978) *Teaching without specific objectives*”, en R.A. Magoon (ed.) Education and Psychology. Columbus. Ohio. Meurill.

<sup>1002</sup> ZABALA, A. Los enfoques didácticos. En Coll, C.; Martín, E, Mauri, T.; Miras, M, Onrubia, J.; Solé, I; Zabala, A. Op. Cit., p.128



educativos propuestos: “discriminación tipológica de los contenidos de aprendizaje y de los principios de la concepción constructivista”<sup>1003</sup>.

Sostiene Zabala que los dos referentes básicos para el análisis de la práctica la función social de la enseñanza y la concepción de los procesos de aprendizaje. En la descripción expositiva de sus afirmaciones manifiesta que “las concepciones ideológicas que subyacen en las distintas corrientes pedagógicas determinan los puntos de vista sobre el papel que ha de tener la enseñanza como configuradora de las sociedades futuras y, consecuentemente, como formadora de unos ciudadanos y ciudadanas con unas características más o menos preestablecidas. Al mismo tiempo, el conocimiento o la interpretación de cómo se producen los procesos de enseñanza/aprendizaje han caracterizado las distintas propuestas metodológicas...

Estos referentes – la función social y la concepción del aprendizaje- permiten seleccionar o clasificar las corrientes según la posición que adoptan para cada uno de ellos, convirtiéndose así en un instrumento clave para analizarlos”<sup>1004</sup>.

De la posición ideológica de la que se parte, se configura la concepción social de la enseñanza, y de ésta deriva las intenciones educativas que determina los contenidos que considera más relevantes para que los alumnos y alumnas lo aprendan. Dependiendo de la intención educativa se volcará por el aprendizaje con más o menos intensidad por las destrezas cognitivas, habilidades y procedimientos técnicos.

La intención educativa constructivista tipifica los contenidos de aprendizaje en lo que el alumnos y alumnas han de *saber* (contenidos conceptuales), *saber hacer* (contenidos procedimentales) y *ser* (contenidos actitudinales).

Contenido escolares están pensados para el desarrollo de las diferentes capacidades del alumno y alumna. Capacidades concretadas en los Objetivos Generales de la Educación de cada una de las etapas. “No son un fin en sí mismo, sino un cambio para el cambio del alumnado”<sup>1005</sup>.

Respecto a los tipos de contenidos, como ya hemos dicho, están los *factuales* o de *hechos* (Información sobre nombres, fechas, símbolos de los objetos, o acontecimientos particulares), se aprenden con actividades verbales); los *conceptuales* (conceptos y principios), se adquieren con actividades experienciales; lo *procedimentales* (técnicas, métodos, destrezas o habilidades), son unos conjuntos de acciones ordenadas dirigidas a la consecución

---

<sup>1003</sup> Ib. p. 129

<sup>1004</sup> Ib. pp. 129-130

<sup>1005</sup> MAUIRI, T. ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares, en Coll, C.; Martín, E, Mauri, T.; Miras, M, Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. Ib. p. 84

de un fin, y se aprenden con aplicaciones y ejercitaciones; y *actitudinales* (valores, normas y actitudes), se desarrollan con actividades experienciales con componentes afectivos (Zabala)<sup>1006</sup>.

Dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje, entre otras, estás las “*unidades didácticas*” y la “*unidad de análisis*”. Las unidades didácticas tienen por objeto el trabajo de múltiples contenidos en un tiempo determinado. Es, pues, el compendio de los diferentes aspectos de unos determinados contenidos conceptuales (son los que vertebran la unidad), procedimentales y actitudinales (incluidos para su consecución en varias unidades didácticas) a efecto de conseguir unos objetivos concretos del área, así como el alumno obtenga un aprendizaje significativo de dichos contenidos. La unidad de análisis es un conjunto ordenado de actividades, estructuradas y ordenadas por secuencias para la consecución de un objetivo educativo en relación a un contenido concreto”, demandas por el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje para verificar la consecución de los diferentes objetivos establecidos para cada contenido que no tienen otro fin en particular que el que tiene el constructivismo en general: la formación integral o global del alumno, atendiendo a la diversidad, desde la perspectiva de un currículum abierto y flexible como demanda la Educación Inclusiva, inspirada por el discurso educativo europeo e inspiradora de nuestro sistema educativo español.

#### **10.2.2.10. El currículum abierto y flexible**

El currículum escolar, pensado para que la educación escolar “caracterizada – dicen Coll y Martín- por ser una actividad intencional, sistemática y planificada (...) los grupos sociales tratan de promover determinados aspectos de su desarrollo y socialización que no están suficientemente garantizados, o no lo están en absoluto, por otro tipo de actividades educativas, como por ejemplo tienen lugar en el marco de la familia (...) cumple la función de hacer explícito los aspectos de desarrollo y socialización de los alumnos y alumnas que la educación escolar trata de promover. Al hacer explícitos estos, el currículum establece unas intenciones educativas que son, en definitiva, las que van a presidir la planificación y el desarrollo del proceso de escolarización”<sup>1007</sup>.

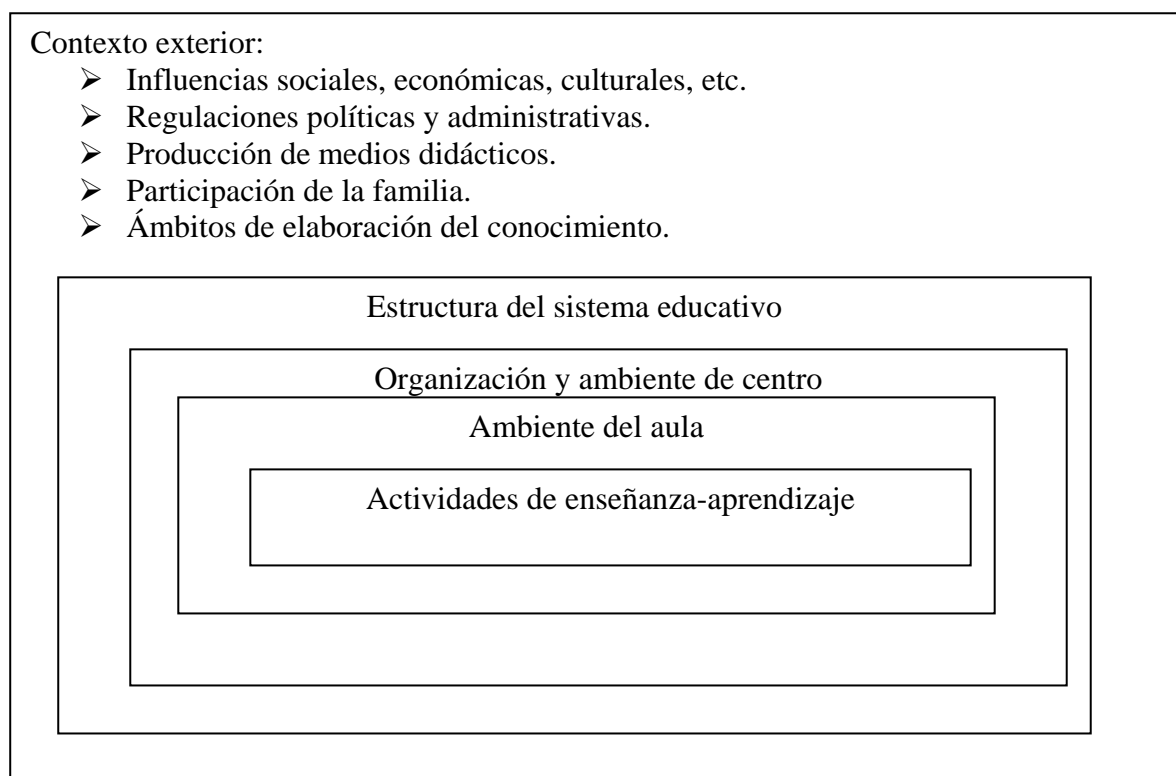
Pero el currículum, no es ningún islote de las diferentes partes de que consta la estructura educativa de un centro, sino el fundamento nuclear de la acción educativa del

---

<sup>1006</sup>ZABALA, A. Los enfoques didácticos, en Coll, C.; Martín, E, Mauri, T.; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I.; Zabala, A. Ib. pp. 136-140

<sup>1007</sup> COLL, C; MARTÍN, E. Evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista En Coll, C; Martín, E, Mauri, T.; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I.; Zabala, A. Op. Cit. p. 178

centro hasta tal punto que es moldeado por una serie de ámbitos bien diferenciados por unos criterios que consideran al alumno el centro que moldea el currículum. Cinco son- dice Zabala, cuyas secuencias de contenido<sup>1008</sup> son las que refleja el siguiente cuadro diseñado por Zabala.



**Figura 35: Sinopsis de los ámbitos que moldean el currículo**

El currículum es, por tanto, la previsión programática de lo que se quiere conseguir en los alumnos y alumnas a los que va dirigido. De lo dicho se infiere que el currículum no es neutro, sino ideológicamente tendencioso, es decir, el currículum está inspirado en una ideología sociopolítica, de la que se sirve para modelar el tipo de hombre que quiere conseguir, según la concepción que tiene de su naturaleza.

El currículum abierto y flexible constructivista, “atendiendo a los principios de justicia e igualdad –es inspirado en teorías políticas diversas, que ahora no hace al caso analizar-, la Educación inclusiva sostiene que la escuela debe ser una institución que evite el sistema de exclusión social que reina en la sociedad. La escuela, se dice, debe ser una “Escuela para todos. El objetivo de la enseñanza es, pues, dar respuesta a la pluralidad de los alumnos, y

<sup>1008</sup> ZABALA, A. *Los enfoques didácticos*, en Coll, C.; Martín, E, Mauri, T.; Miras, M, Onrubia, J; Solé, I.; Zabala, A. Op. Cit. p. 143

con ellos, a la diversidad de intereses, de contextos escolares y niveles psicológicos”<sup>1009</sup>. Este es el modelo, pues, del constructivismo que inspira nuestro sistema educativo, reflejado en el currículum flexible y abierto, y fundamentado en el principio de *significatividad*.

#### **10.2.2.11. Evaluación del aprendizaje, dentro del diseño curricular, desde la perspectiva constructivista de nuestro sistema educativo**

Hemos dicho que el proceso de de la enseñanza-aprendizaje es complejo. Y ahora, respecto a la evaluación, decimos que si en apariencia parece ser tare fácil, en la práctica educativa resulta ser si no compleja, si tarea generadora de un semillero de dudas. Lo que hay de positivo entorno a ella, según los constructivistas diseñadores de nuestro sistema educativo, es que ya no podemos “excusarnos argumentando una falta de propuestas teóricas, metodológicas e instrumentales”<sup>1010</sup>, sino que hoy, por el contrario, contamos con reflexiones y propuestas pedagógicas y psicopedagógicas dentro y fuera de España en torno a la evaluación de gran interés. Hoy, en el bagaje profesional se habla de evaluación inicial, formativa y sumativa. “Hemos asumido- dicen Coll y Martín- que no basta con evaluar los aprendizajes que llevan acabo nuestros alumnos y alumnas, sino que es necesario, además, evaluar nuestra propia actuación como profesores y las actividades de enseñanza que planificamos y desarrollamos con ellos. Y sin embargo, pese a todas estas aportaciones, la evaluación sigue siendo uno de los ingredientes de nuestra actividad profesional que continúa planteando mayores dificultades, dudas y contradicciones”<sup>1011</sup>.

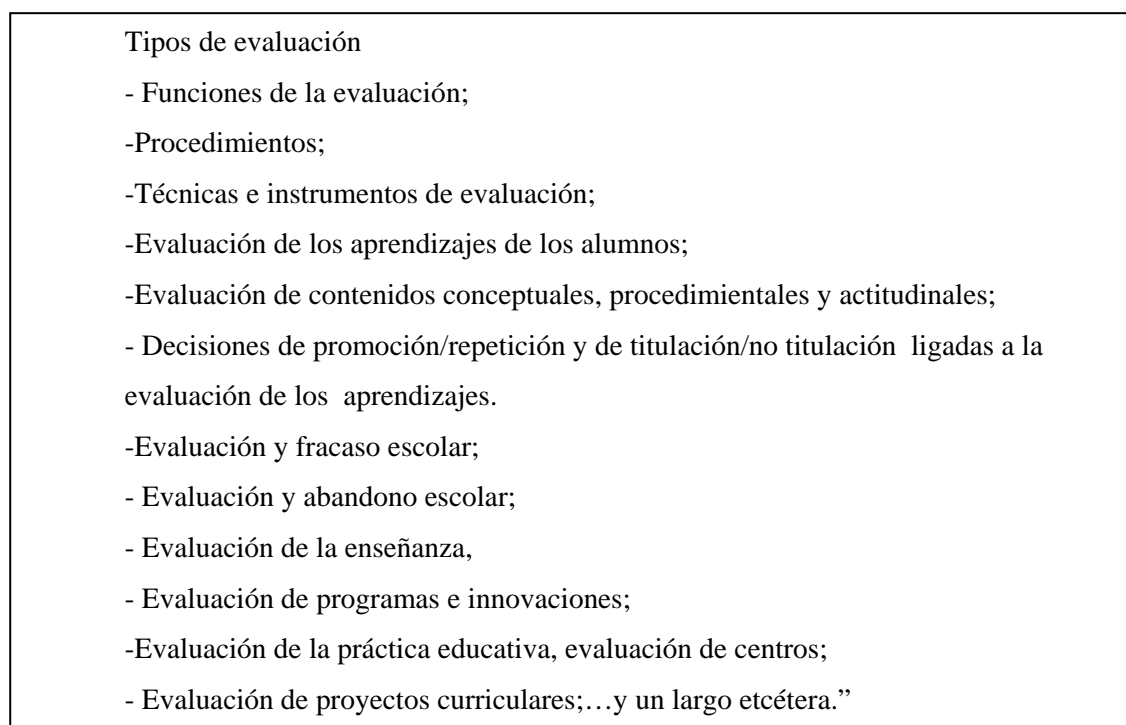
La evaluación, de capital importancia para ver como va caminando el alumno en el proceso de su aprendizaje significativo, desarrollando sus capacidades motrices, cognitivas, afectivas o de equilibrio emocional, de relación interpersonal y de actuación o inserción social, plantea una serie de cuestiones que Coll y Martín las resume en las que nosotros recogemos en el siguiente cuadro.

---

<sup>1009</sup> PENALVA BUITRAGO, J. Op. Cit. p. 47

<sup>1010</sup> COLL, C.; MARTÍN, E. La evaluación del aprendizaje en el currículum: una perspectiva constructivista, en Coll, C.; Martín, E, Mauri, T.; Miras, M, Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. P. 163

<sup>1011</sup> Ib. p. 164



**Figura 36: Esquema de evaluación**

No obstante, los citados autores, reducen los interrogantes que tiene el profesor ante sí, respecto a “los aprendizajes realizados por los alumnos equivale a precisar hasta que punto han desarrollado y/o aprendido unas determinadas capacidades como consecuencia de la enseñanza recibida” a estos dos:

- ¿Hasta que punto los procedimientos e instrumentos de evaluación que utilizamos nos permiten captar efectivamente los progresos que realizan nuestros alumnos en el desarrollo y/o aprendizaje de unas capacidades?

- ¿Hasta que punto estos procedimientos e instrumentos nos permiten poner en relación los progresos que realizan nuestros alumnos con la enseñanza que estamos impartiendo?

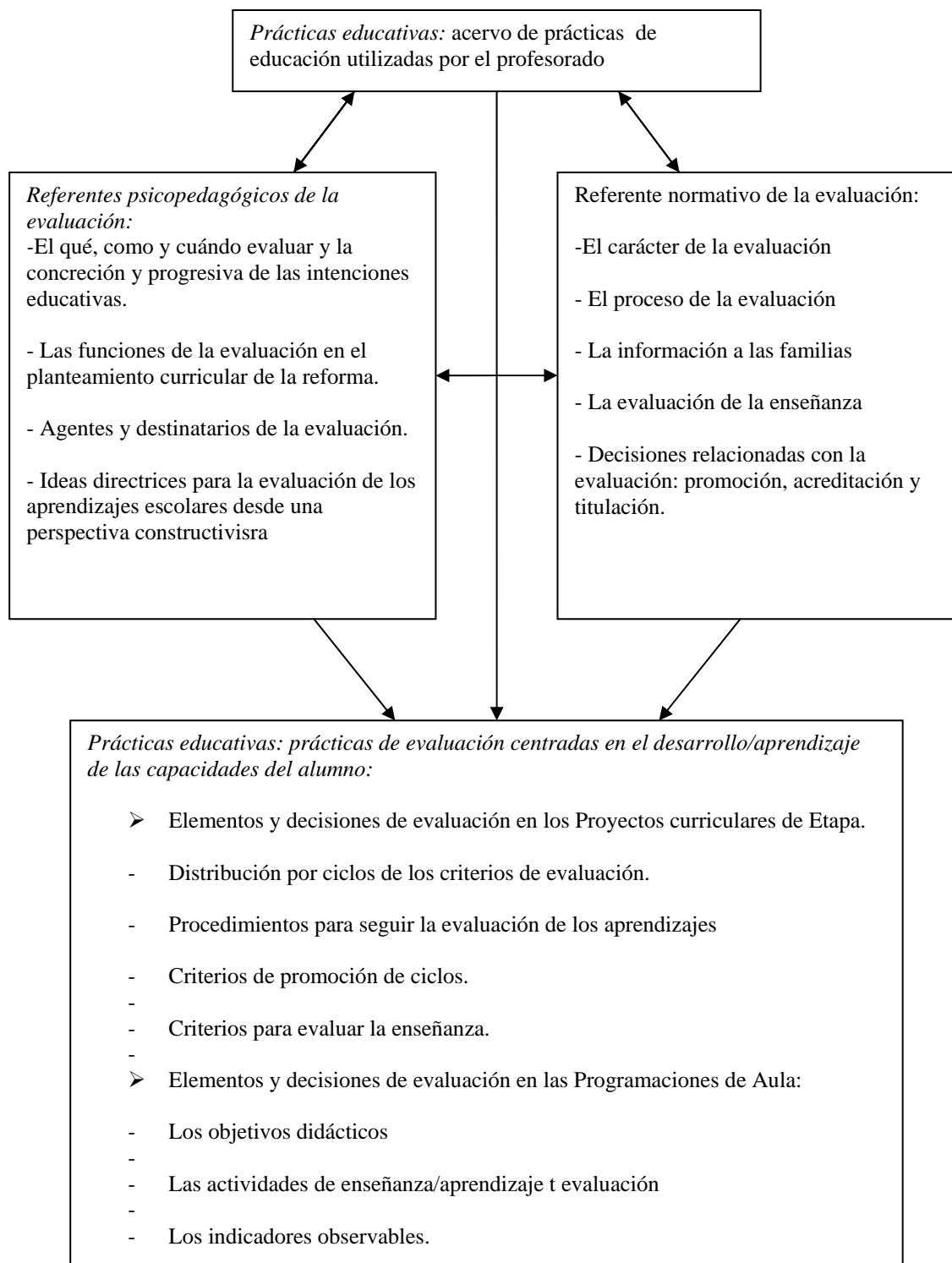
No cabe la menor duda, que dichos interrogantes invita al profesor inicia un proceso de reflexión y análisis de sus propia prácticas de evaluación con el fin de potenciar, desarrollar y promover las que pueden proporcionar una información más fiable, rigurosa y amplia sobre como van progresando los alumnos y alumnas en el desarrollo y/o aprendizaje de los diferentes tipos de capacidades y, muy especialmente sobre como dichos progresos se vinculan con la actividad de los profesores<sup>1012</sup>.

En congruencia con lo que acabamos de decir, Coll y Martín, diseñan un cuadro en el que recogen los diferentes ámbitos de que deberían constar la práctica de la evaluación,

---

<sup>1012</sup> Ib. P 167

cuadro que traemos aquí por considerarlo relevante para su reflexión y análisis por parte del profesor para llevarlo a la práctica educativa en su dimensión evaluativa. Expliquemos brevemente el contenido diseñado del cuadro. En él se aprecia tres ámbitos de referencia. Lo encabeza el ámbito denominado “acervo de prácticas de de evaluación que utilizadas por el profesorado”, ámbito que aparece en dos casillas con una flecha direccional que las une: de la casilla superior a la inferior, con lo que se quiere indicar dos ideas esenciales. La primera intenta potenciar y promover procedimientos y técnicas de evaluación susceptibles de captar el desarrollo y/o aprendizaje de las capacidades de los alumnos deben partir de lo ya existente, de lo que se está haciendo. La segunda, quiere indicar que las mejora de los procedimientos y técnicas de evaluación del aprendizaje se ha de hacer en base a una relectura y reconsideración de lo que se viene haciendo en una perspectiva más amplia que la enriquezca. La casilla inferior del cuadro identifica los principales elementos y decisiones de los Proyectos Curriculares de Etapa como de las Programaciones de aula.



**Figura 37: evaluación de los aprendizajes: una propuesta de delimitación y caracterización del espacio del problema**

Coll y Martín<sup>1013</sup>, señalan una serie de ideas - guías en la práctica de la evaluación, que son, en síntesis, las siguientes:

<sup>1013</sup> Ib. pp. 172-178

- **Significado y sentido en el aprendizaje escolar: los ingredientes afectivos y relacionales de la evaluación del aprendizaje**

Con esta idea quieren significar que el alumno en el proceso de construcción de significados sobre los contenidos de la enseñanza lo hace a la vez que le atribuye un sentido, pues ambos procesos van unidos. Los alumnos construyen unos determinados significados sobre los contenidos en la *medida en que*, simultáneamente, le atribuye un determinado sentido”<sup>1014</sup>, cuya atribución siempre está relacionada con los ingredientes afectivos y relacionales del aprendizaje escolar, y con el cómo planteamiento las actividades y con el cómo actuamos en su desarrollo.

- **El grado de significatividad de los aprendizajes escolares y las actividades de evaluación**

Tras aclarar, que rara vez en la práctica nos encontramos con aprendizajes puramente mecánicos y repetitivos carente de todo significado, siempre es posible, en principio, añadir nuevos significados a los ya construidos o establecer nuevas y más complejas relaciones entre ellos “El aprendizaje significativo no es cuestión de todo o nada, sino de grado”<sup>1015</sup>.

- **La interrelación de los significados y el carácter intrínsecamente parcial de las actividades de evaluación**

Todos los significados que construyen los alumnos con los contenidos escolares se almacenan en la memoria formando unas complejas redes de significados interrelacionados. La razón de la que depende el mayor o menor grado de significatividad de un aprendizaje es de la amplitud o complejidad de las relaciones que se establecen al respecto. De lo que se deduce, “que muy probablemente los alumnos aprenden mucho más de lo que somos capaces de captar con las actividades de evaluación en las que les proponemos participar”<sup>1016</sup>.

- **La dinámica del proceso de construcción de significados y los límites de la evaluación**

Los significados que se construyen con el aprendizaje de los contenidos escolares están en la práctica sujetos a una revisión continua, debido a que dichos significados se introducen en redes más amplias y complejas, aunque a veces esta revisión está motivada por la incorporación de nuevos significados, de aprendizajes posteriores o por que se van

---

<sup>1014</sup> Ib. p. 172

<sup>1015</sup> Ib. pp 173

<sup>1016</sup> Ib. pp 174



desdibujando con el paso del tiempo hasta ser irrecuperables por haber caído en el olvido. Debemos tener presente – dicen Coll y Martín- que la memoria es constructiva, tiene su propia dinámica interna, y los significados también. Y como el “alcance y la profundidad de los aprendizajes realizados no se manifiestan en ocasiones hasta después de un cierto tiempo”<sup>1017</sup> es por lo que , ponen en duda la práctica de evaluación basada en la toma de una única instantánea (por ejemplo, los controles o exámenes, “eliminatorios”) debido a que los consideran poco fiables, por lo que manifiestan que deberían ser sustituidas en la medida que fuera posible por otras que tuvieran en cuenta el carácter dinámico del proceso de construcción de significados en su dimensión temporal.

- **La importancia del contexto en la construcción de significados y en la evaluación de los significados construidos**

Habitualmente, se considera que el verdadero aprendizaje es el que está basado en significados generalizables, descontextualizados y, por lo mismo, se pueden aplicar a situaciones diversas y variadas. Dichos aprendizajes, basados en significados generalizables y descontextualizados, se han despojado de “las adherencias particulares del contexto en que se han construido”<sup>1018</sup> Y debido, pues, a que el contexto en que se ha obtenido el aprendizaje de un contenido determinado siempre deja los significados que es posible construir sobre él es por lo que se les tiene que variar tanto como sea posible los contextos, con el fin de que los significados sean lo más rico posible y no quede vinculado a uno de ellos.

Las pruebas de evaluación de un contenido determinado debe comprender una gama lo más amplia posible de actividades de evaluación que manifieste el conocimiento constructivo de dicho contenido en contexto particulares y diversos.

- **La funcionalidad de los aprendizajes y la búsqueda de indicadores para la evaluación**

“La funcionalidad del aprendizaje realizado está en relación directa con la amplitud y profundidad de los significados construidos ( ...) cuanto más amplias, ricas y complejas sean las relaciones establecidas con los otros significado de la estructura cognitiva, tanto mayor será la posibilidad de utilizarlos para explorar relaciones nuevas y para construir nuevos significados”<sup>1019</sup> y eso ya un indicativo de valoración.

---

<sup>1017</sup> Ib. P. 174

<sup>1018</sup> Ib. P. 175

<sup>1019</sup> Ib. P. 176

- **La asunción progresiva del control y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje: un indicativo para la evaluación**

Es evidente, que en la medida que los alumnos y alumnas van conociendo, avanzando y dominando una actividad la van haciendo más suya a lo largo del proceso, y por lo mismo su responsabilidad es mayor, en tanto que el profesor va cediendo dicho control y responsabilidad a los alumnos y alumnas. Y eso es un indicativo para la evaluación.

- **La enseñanza como proceso y la función reguladora de la evaluación del aprendizaje de los alumnos**

Lo que Coll y Martín quieren significar con esta idea es que “si concebimos el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido con su propia dinámica, con sus progresos y dificultades, con sus bloqueos e incluso retrocesos, parece lógico concebir igualmente la enseñanza como un proceso de ayuda a la construcción que llevan a cabo los alumnos”<sup>1020</sup>. “La enseñanza eficaz, en una perspectiva constructivista, - continúan diciendo dichos autores- es la enseñanza que consigue ajustar el tipo y la intensidad de ayuda proporcionada a las vicisitudes del proceso de construcción de significados que llevan a cabo los alumnos”<sup>1021</sup>. Y esta es la razón por la que la evaluación de la enseñanza no puede realizarse al margen de la del aprendizaje.

- **El aprendizaje como proceso y la función autorreguladora de la evaluación**

La evaluación tiene como función ir autorregulando el aprendizaje. Ella es la que indica como se va llevando el proceso de aprendizaje de los contenidos, ellas son las que comunican cómo van aprendiendo los alumnos, y como va enseñando el profesor. Y valiéndose de dichas informaciones tiene que ir ajustando el profesor su enseñanza, y los alumnos y alumnas igualmente informados tienen que ir autorregulando su proceso de aprendizaje. Pues, “si “aprende a aprender” implica desarrollar la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos en toda su capacidad instrumental para adquirir nuevos conocimientos, no cabe duda de que el desarrollo y la adquisición de conocimientos de autorregulación del proceso de construcción de significados es un componente esencial de esta meta educativa”<sup>1022</sup>.

Nos parece revelador el cuadro, diseñado por Coll y Martín<sup>1023</sup>: LOS ELEMENTOS Y LAS DECISIONES DE EVALUACIÓN EN LA CONCRECIÓN PROGRESIVA DE LAS INTENCIONES EDUCATIVAS, por lo que tiene de importante para el esclarecimiento del

---

<sup>1020</sup> Ib. p. 1777

<sup>1021</sup> Ib. p. 177

<sup>1022</sup> Ib. p. 178

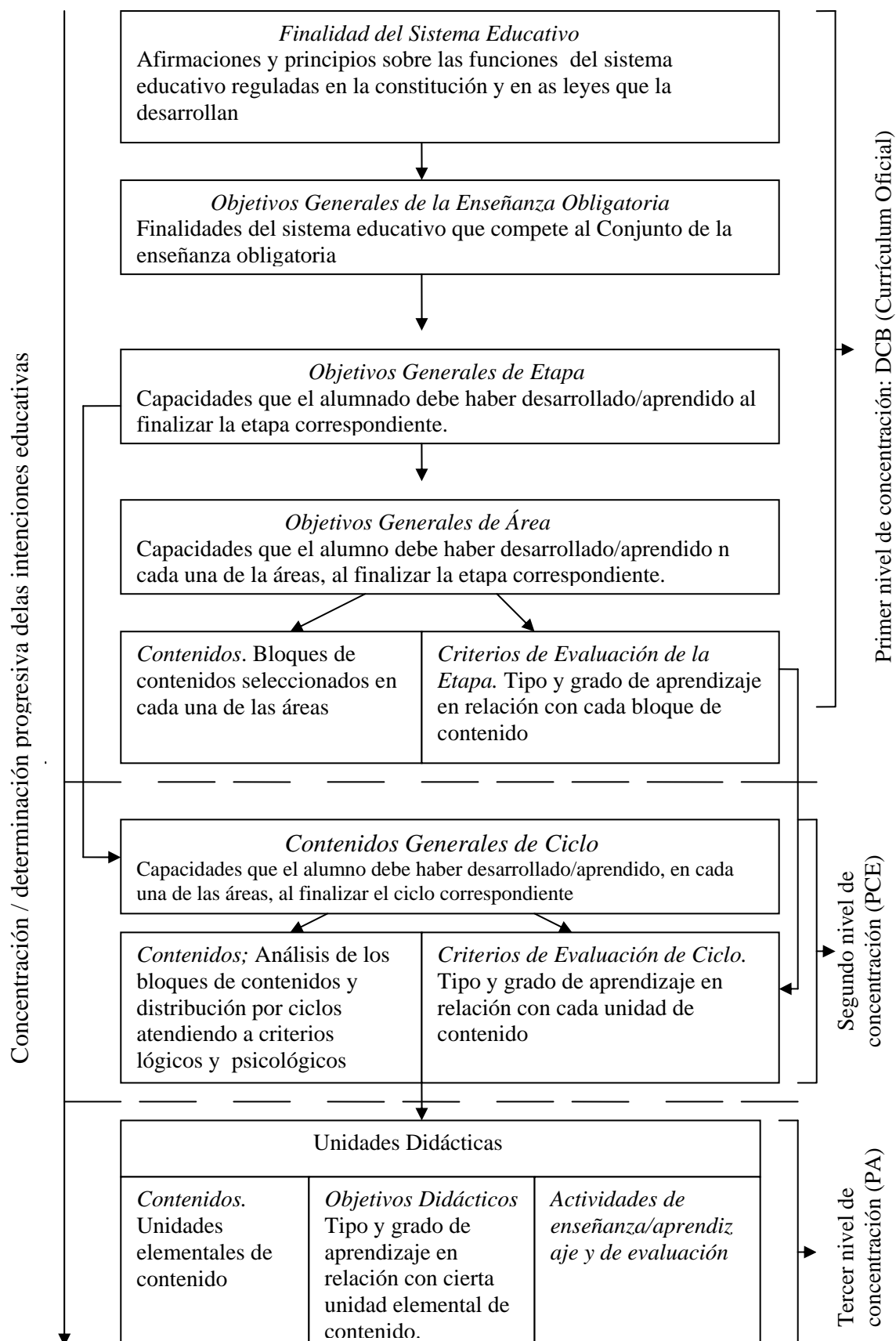
<sup>1023</sup> Ib. p. 180

tema educativo de la evaluación. Esta es, pues, por la que decidimos incorporarlo a nuestras páginas.

Tres son los niveles de concreción que se aprecian, entre otras bastantes significativas, en el cuadro: Diseño Curricular Base o Currículum Oficial (DCB), cuya responsabilidad corresponde a las administraciones educativas; Proyecto Curricular de Etapa y de Centro (PCE), responsabilidad de los equipos de profesores; Programaciones de Aula, responsabilidad de los profesores. En los Objetos Generales de las distintas Áreas en que aparece organizados el currículo, determinados en bloques de contenidos de uno y de unos criterios de Evaluación. “Los Objetivos Generales de Área establecen las capacidades de distinto tipo (motrices, cognitivas, afectivas o de equilibrio emocional, de relación interpersonal y de actuaciones e inserción social que los alumnos y alumnas han de ir desarrollando/aprendiendo en el transcurso de la etapa como resultado de la enseñanza”<sup>1024</sup>.

---

<sup>1024</sup> Ib. P. 179



**Figura 38: Sinóptico de los elementos y las decisiones de evaluación en la concreción progresiva de las intenciones educativas (Coll y Martín)**



## **BIBLIOGRAFÍA**

- ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS (1975) *Fundamentos de filosofía marxista leninista*. Moscú. Parte I
- BALLESTER ESCALAS, R. (1961) 25 Siglos de Ciencias Religiosas. Barcelona, Mateu.
- BARRON, A. *Constructivismo y desarrollo de aprendizaje significativo* en Revista de Educación 294 (1991).
- BREHIER, E. (1958). *Los temas actuales de la filosofía*. Madrid, Taurus.
- BOCHENSK, I. M. (1947) *Europäische Philosophie de Gegenwart*. Bern.
- BIOGRAFÍAS (1980). Madrid, Rialp.
- BUENO, G. (2008) *El Mito de la Derecha*. Madrid, Temas de Hoy.
- BUCHÓN, C- VALDIVIA, C (1968) Curso de *Pedagogía*. Madrid, Iter Ediciones.
- CANÍBAL BADIA, M. (Coordinador) (1996) Manual de Ciencia política. Madrid, Tecnos.
- CATECISMO DE LA IGLESIA CATÓLICA (1992) Madrid, Asociación de Editores del Catecismo
- CATURELLI, A. (1966) *La Filosofía*. Madrid, Gredos.
- CLAUSSE, A. (1976) *La relativité éducationnelle*. Bruselas y Nathan (París), Ed. Labor.
- CECIL, L. H. (1929). *Conservatismo*. Barcelona, Labor.
- COLL, C.; MARTIN, E, MAURI, T.; MIRAS, M, ONRUBIA, J.; SOLE, I.; ZABALA, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
- CINCO GRANDES MENSAJES (1969). Madrid, BAC.
- DEL PARDO, N. (1976) *Los ideales Políticos*. Guadalajara, Ocejón.
- DEHOVRE, F. Y JORDAN, E. (1934) *Catholicism in Education Nueva Cork*. Benziger Bross.
- DEL PARDO, N. (1976) *Los ideales Políticos*. Guadalajara. Ocejón.
- DESCARTES (1970) *Discurso de l Método-Meditaciones Metafísicas*. Madrid, Coecc. Austral Espasa-Calpe.
- DEWEY, J. (1939) *Experiencia y educación*. Bs. As., Ed. Losada.
- DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA LOBOR (1970). Barcelona.
- DÍEZ DE VELASCO, F. (2006) *Breve Historia de las Religiones*. Madrid, Alianza Editorial.
- EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA (1977). Madrid, Santillana.
- EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA (1977) Madrid, Edt. Santillana.
- ENCICLOPEDIA ESPASA – CALPE.
- EWING, A. C. (1953) *The idealist Tradition from Berkeley to Blanshard*. Glencoe, III.
- FAURE, E. Y COLABORADORES (1973) *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universal- Unesco.
- FERRATER MORA, J (1973) *La filosofía actual*. Madrid, Alianza Editorial.
- FIERRO, A (1990) *Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar*, En COLL, C; PALACIOS, J Y MARCHESIS, A. (COMPS) *Desarrollo psicológico y educación*. VII. Pp. 175-182.
- FIGUERAS, J, M (1980) *De El Capital al Capitalismo*. Barcelona, Planeta.
- FULLAT, O. (1983) *Filosofías de la Educación*. Barcelona, Ceac.
- GARCÍA GARRIDO, J. L.; FONTAN JUBERO, P. (1979) *Metamorfosis de la Educación*. *Pedagogía Prospectiva*. Zaragoza, Ed. Luis Vives.
- GALINO, M<sup>a</sup>. A. (1973) *Historia de la Educación*. Madrid, Ed. Gredos.
- GARCÍA SEBASTIÁN, M. Y OTROS (2008) *Ciencias Sociales; Geografía e Historia*. Barcelona, Vicens Vives.
- GARRIGES WALKER, I. (1976) *¿Qué es el liberalismo?* Madrid, La Goya Ciencia.

- GENTILE, G. (1916) *Teoría generale dello spiritu* .Pisa.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A. (1982) *Historia de la Filosofía*. Madrid. E.P.E.S..A.
- GONZÁLEZ CASANOVA, J.A. (1980) *Teoría del Estado y Derecho Constitucional*. Barcelona, Vicens-Vives.
- GUARDINI, R. (1960) *La Cultura como obra y riegos*. Madrid, Guadalajara.
- GUTIERREZ ZULUAGA, I. (1968) *Historia de la Educación*. Madrid, Iter Edición.
- HESSEN, J. (1973) *Teoría del conocimiento*. Madrid, Colecc. Austral. Espasa –Calpe.
- JAMES, E. O. (1975) *Historia de la Religiones*. Madrid, Alianza Editorial.
- JAMES, W. (1967) *El pragmatismo*. México, Ed. Robles.
- JIMÉNEZ NUÑEZ, A. (1979) *Antropología cultural*. Madrid, Breviario de Educación. MEC .
- JIMÉNEZ NUÑEZ, A. (1979) *Antropología Social Aproximación a la Ciencia de la Educación*. México, FCE.
- KAHN .J.S. (1975) *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Barcelona,Anagrama.
- KÖNIG, F. (1974) *Las religiones en el mundo actual*. Barcelona, Salva.
- MARCUSE. L. (1969) *Filosofía americana*. Madrid, Ed. Guadarrama.
- MAHADEVAN, T. M.P. (1998) *Invitación a la filosofía de la india*. Mexico, FCE.
- MAIR .L. (1970) *Introducción a la Antropología Social*. Madrid, Alianza Editorial.
- MANTOVANI, J. (1962) *Filósofos y Educadores*. Bs.As., El Ateneo.
- MARIQUE, P. (1939) *The Philosophy of Chistian Educación* Nueva York. Pretenci,Hall, Inc.
- MOORE, G. E. (1903) *The Refutation of Idealism, Mind, N.S XII, 433, reinp, en Philosophical Studies* . New York.
- MONTILLA, F. (1966) *Historia de la educación*. Madrid, Gráf. Andrés Martin.S.A. Juan Membrilla. Valladolid.
- MORA, J.F. (1958) *Filosofía actual*. Madrid, Alianza Editorial.
- MOSTERÍN, J. (2008) *La cultura de la libertad*. Madrid, Espasa-Calpe.
- NASSIF, R. (1972) *Pedagogía general*. Bs. As., Kapeusz. Bs As.
- NUÑEZ GARCÍA, A. – ALONSO ABELLA, A.H. Tema 3 del temario de oposiciones a cátedra de Filosofía de Bachillerato. Tafalla.(Navarra) Cenlit.
- LABOREM EXERCENS. *EL TRABAJO HUMANO* (1981). Madrid, Edic. Paulinas.
- LARROLLO, F. (1973) *Sistemas de la Filosofía de la Educación*. México, Porrúa.
- LEÓN XIII (1888) Encíclica *libertas praestantissimuml* sobre la libertad y el liberalismo.
- LICHTHEIM, G. (1979) *Breve Historia del Socialismo*. Madrid, Alianza Editorial.
- LINTON, R. (19769) *Cultura y Personalidad*. Madrid, Brevarios FCE.
- LOCKE, J. (1983) *.Ensayo sobre el Gobierno Civil*. Barcelona, Orbis.
- LÓPEZ DE LA VIEJA DE LA TORRE, T. CONSTRUCTIVISMO\Diccionario Crítico de Ciencias Sociales Constructivismo.mht (Descargado 28-07-09).
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1980). *Las tendencias actuales de la Educación*. Zaragoza, Ed. Luis Vives.
- LUZURIAGA, L. (1980) *Historia de la Educación y de la Pedagogía* . Bs. As., Ed. Losada.
- LUZURIAG, L. (1968) *Ideas pedagógicas*. Bs. As., Losasa
- OCÁRIZ BRAÑA, J. (1988) *Historia sencilla del pensamiento político*, Madrid, Rialp.
- ORTEGA Y GASSET, J. (.1975.) *El Tema de Nuestro Tiempo*. Madrid. Colección Austral. Espasa –Calpe.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1965) *El Libro de las Misiones*. Madrid. Colección Austral.

Espasa -Calpe.

ORTEGA Y GASSET, J. (1966 ) *El Espectador*. Madrid, Colc. Austral. Edt. Espasa-Calpe.

PARK HURST, H. (1922) *Educación on The Dalton Plan*, , Bell Sons, Londres.

PAVON ESPIGA. G. (1978) *Educación para la convivencia*. Madrid, Anaya.

PENALVA BUITRAGO, J. (2008) *Las claves del modelo educativo en España*. Madrid, La Muralla.

PEREICOT GARCÍA, L; DEL CASTILLO, A. Y VICENS VIVES (1974) *Historia Universal*. Barcelona, Vicens Vives.

POLITZER, G. (1975) *Principio elementales y Fundamentales de Filosofía*. Madrid, Akal.

QUILES, I. (1973) *Filosofía de la Religión* . Madrid, Colecc. Austral Espasa-Calpe.

REBOUL, O. (1971) *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la Educación?* Madrid, Nancea. REDDEN Y RYAM (1961) *Filosofía católica de la Educación*. Madrid, Morata.

RELIGIONES Y CULTURAS de la Enciclopedia del estudiante, nº 19. Madrid, Santillana.

RICHMOND, P.G. (1978) *Introducción a Piaget*". Madrid, Fundamentos.

ROGERS, C. (1987) *Psicología Social de la enseñanza*. Madrid, Visor/MEC.

ROGERS, C.; KUTNICK, P. (COMPS) (1992) *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona, Paidós.

ROSALLES, J. SÁNCHEZ, J. GARCIA, R (2004) *“Interacción profesor/ alumno y comprensión de textos: el papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta*. Revista de Educación 334.

SANCHEZ-BUCHÓN, C. (1968) . *Pedagogía Colección Padre Poveda*, Madrid, Iter Edic.c

SAHAGÚN LUCAS, J. (1979) *Antropología del Siglo XX* . Madrid, Sígueme.

SÁNCHEZ MONTERO, S (1976). *¿Qué es el comunismo?* Barcelona, La gaya Ciencia.

SOCIEDAD 80 (1980) Madrid, Santillana.

VALLE, A. GONZÁLEZ, R. NÚÑEZ, J.C. *Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar* “Revista de Educación 159 (1996).

WEBER.E. (1976) *Estilos de Educación*. Barcelona, Herder.

WICKERT, R. (1936) Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid.

WILD, J. (1948). *Introducción to Realistic Philosophy* Neow Cork.

TIERNO GALVÁN. E. (1976) *¿Qué son las izquierdas?* Madrid, La Gaya Cincia.

TOCHARD, J (1979) *Historia de las Ideas Políticas*. Madrid, Tecno.

THOMSON., D. (1977) *Las ideas políticas*. Barcelona, Labor.

ZARAGÜETA, J. (1971) *Cuarenta años de periodismo*. Madrid, Prensa Española.

ZUBIRI, X. (1985). *El hombre y Dios*. Madrid, Alianza Editorial.

### **Las direcciones web que hemos utilizado son las siguientes:**

[http://www.wikilearning.com/monografia/principales\\_escuelas\\_antropologicas-evolucionismo/12413-2](http://www.wikilearning.com/monografia/principales_escuelas_antropologicas-evolucionismo/12413-2).

(Descargado el día 8-11-08)

[http://www.wikilearning.com/monografia/principales\\_escuelas\\_antropologicas-evolucionismo/12413-2](http://www.wikilearning.com/monografia/principales_escuelas_antropologicas-evolucionismo/12413-2).

(Descargado el día 8-11-08)



[http://www.wikilearning.com/monografia/principales\\_escuelas\\_antropologicas-neoevolucionismo/12413-9](http://www.wikilearning.com/monografia/principales_escuelas_antropologicas-neoevolucionismo/12413-9)  
(Descargado el día 8-11-08)

[http://es.wikipedia.org/wiki/Claude\\_L%C3%A9vi-Strauss](http://es.wikipedia.org/wiki/Claude_L%C3%A9vi-Strauss) (Bajado el día 11-11-08)

<http://www.portalplanetasedna.com.ar/burguesia.htm> (Descargado día 1-2-09)

<http://www.josemariamarco.com/?op=articulo&id=PP>

<http://www.psoe.es/ambito/ideasyvalores/docs/index.do?action=View&id=97461>  
(Descargado 6-02-09)

<http://www.lavozdegalicia.es/hemeroteca/2000/10/20/250375.shtml>  
(Descargado 6-02-09) recogida de la conferencia que da en el Siglo XXI. “Una Política al Servicio del Cambio”  
DIETERICH STEFFAN, HEINZ. *El Socialismo del siglo XXI*.

<http://209.85.129.132/search?q=cache:t03xH9EJP8J:www.pangea.org/libertatsolidaria/El%2520Socialismo%2520del%2520Siglo%2520XXI.pdf+El+socialismo+del+Siglo+XXI+de+Heinz+Dieterich+Steffan&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=es#9> ( Descargado el 17-02-09)

[http://es.wikipedia.org/wiki/Socialismo\\_del\\_siglo\\_XXI](http://es.wikipedia.org/wiki/Socialismo_del_siglo_XXI) Descargado 24-02-09)

<http://www.larepublica.com.uy/editorial/266738-el-socialismo-del-siglo-xxi> (Descargado el 20-02-09)

En conversación de Hugo Chávez con Manuel Cabieses, director de Punto final, publicada por Horacio Benitez en prensa digital, (9-10-05)

[http://www.editoriallapaz.org/estadisticas\\_religiosas.htm](http://www.editoriallapaz.org/estadisticas_religiosas.htm) (Descargado 14-03-09)

<http://www.religionstatistics.net/estaderel1.htm#tipologia> (Descargado 17-03-09)

E:\Grandes Religiones.mht (descargado 14-03-09)

<http://es.wikipedia.org/wiki/Hinduismo> (Descargado 3-3-09)

<http://www.pluralismoyconvivencia.es/glosario/judaismo.html> (Descargado 4-03-09)

<http://www.elmundo.es/mundodinero/2007/05/21/economia/1179760935.html>  
(Descargado 5-03-09)

<http://www.pluralismoyconvivencia.es/glosario/judaismo.html> (Descargado 4-03-09)

[http://es.wikinoah.org/index.php/Las\\_Siete\\_Leyes](http://es.wikinoah.org/index.php/Las_Siete_Leyes) (Descargado 4-03-09)

[http://www.thearda.com/QuickLists/QuickList\\_125.asp](http://www.thearda.com/QuickLists/QuickList_125.asp) (Descargado 8-03-09)

[http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=10582&cat=religioncristiana](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=10582&cat=religioncristiana) (Descargado 9-03-09)

[http://es.wikipedia.org/wiki/Diferencias\\_entre\\_la\\_Iglesia\\_Cat%C3%B3lica\\_Ortodoxa\\_y\\_la\\_Iglesia\\_Cat%C3%B3lica\\_Romana](http://es.wikipedia.org/wiki/Diferencias_entre_la_Iglesia_Cat%C3%B3lica_Ortodoxa_y_la_Iglesia_Cat%C3%B3lica_Romana) (Descargado 10-03-09)

<http://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080523120947AAU43JO> (descargado 10-03-09)

[http://es.wikipedia.org/wiki/Cristianismo\\_ortodoxo](http://es.wikipedia.org/wiki/Cristianismo_ortodoxo) (Descargado 11-03-09)

<http://www.ministeriosprobe.org/docs/islamismo.html> (Descargado 17-03-09)

<http://www.edualter.org/material/afganistan/islamismo.htm> (Descargado 16-03-09)

[http://www.arbil.org/\(80\)isla.htm](http://www.arbil.org/(80)isla.htm) (Descargado 17-03-09)

<http://www.pucpr.edu/facultad/ejaviles/ED%20627%20PDF%20Files/Bosquejo%20del%20Idealismo%20y%20el%20Realismo.pdf> (descargado 30-03-09)

[http://eduso.files.wordpress.com/2008/06/todos\\_los\\_autores.pdf](http://eduso.files.wordpress.com/2008/06/todos_los_autores.pdf) (Descargado 15-04-09)

[http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=5518&cat=educacion](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5518&cat=educacion)  
(Descargado, 16-04-09)

<http://scarball.awardspace.com/documentos/trabajos-de-filosofia/Rousseau.pdf> (descargado 18-04-09)

[http://eduso.files.wordpress.com/2008/05/02-la-educacion\\_socialista.pdf](http://eduso.files.wordpress.com/2008/05/02-la-educacion_socialista.pdf)  
(Descargado 6-05-09)

[http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=3365&cat=biografiasuelta](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=3365&cat=biografiasuelta)  
(Descargado 1-05-09)

CONSTRUCTIVISMO\FILOSOFIA CONSTRUCTIVISTA.MHT ( descargado 13-06-09)

<http://www.revistasculturales.com/articulos/97/revista-de-occidente/718/1/el-espanol-entre-6-900-lenguas-vivas.html> (descargado el día 29-05-09)

CONSTRUCTIVISMO\Constructivismo (pedagogía) - Wikipedia, la enciclopedia libre.mht



### TERCERA PARTE

***EL HOMBRE, COMO RAÍZ GENERADORA DE TODA SOCIEDAD PLURALISTA, DEMANDA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ALTERNATIVA AL FRACASO ESCOLAR Y SUS EFECTOS, ACORDE CON LAS SINGULARIDADES PSICOPEDAGÓGICAS Y CULTURALES DEFINIDORAS DE SU IDENTIDAD PERSONAL, EJEMPLIFICADO TODO ELLO EN LA EXPERIENCIA DE NUESTRO SISTEMA ESCOLAR***

*“Si estudiáis sin esforzaros en comprender, no obtendréis ningún fruto de vuestro estudio; si, por el contrario, abandonáis el estudio para entregaros a vuestros pensamientos, correréis el peligro de graves desviaciones”*

*(Confucio (1970) Los Cuatro Libros Clásicos .Comentarios filosóficos. P.119. Barcelona. Bruguera)*

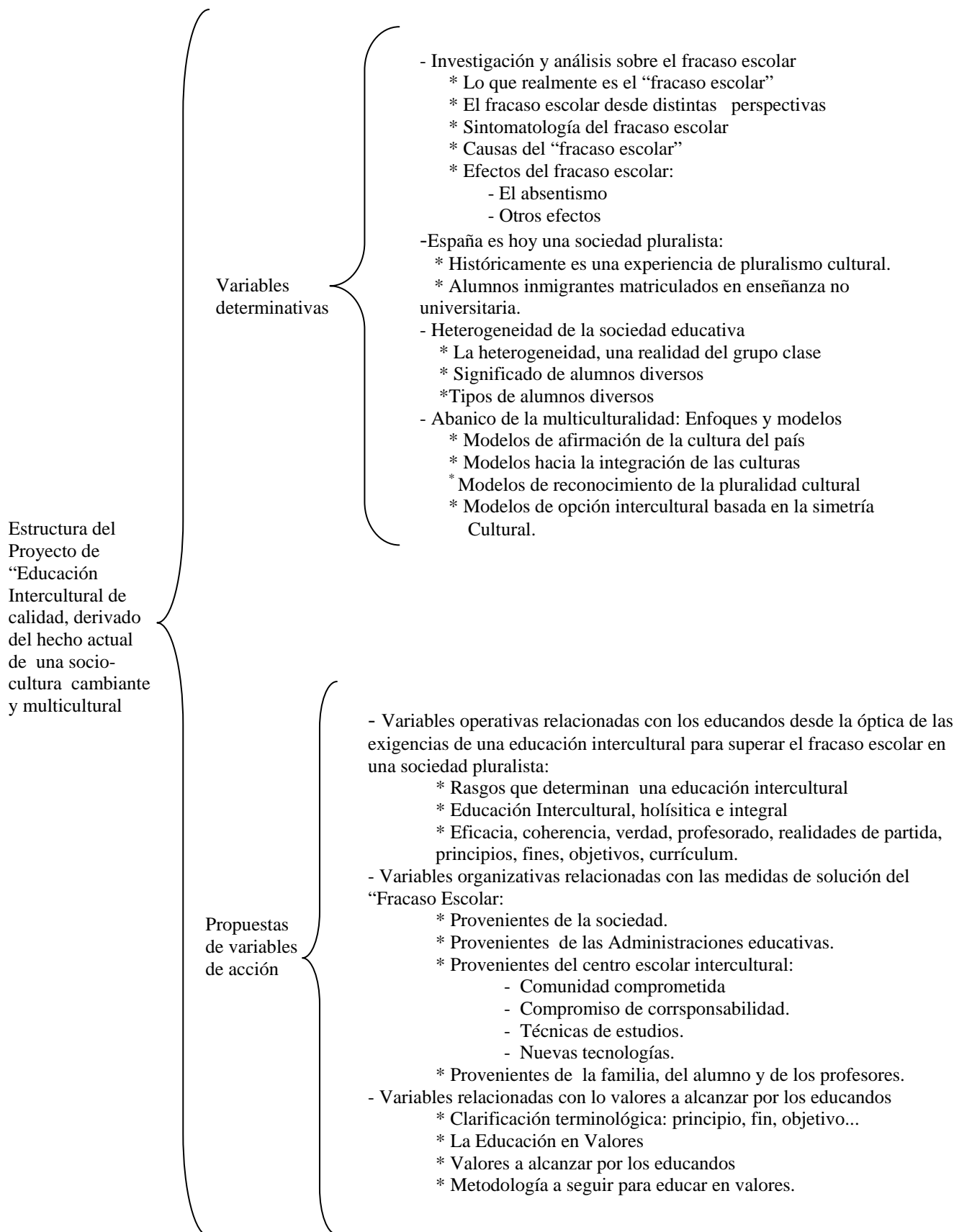
*Cuando observamos las diferentes civilizaciones  
y vemos los muy diferentes estilos de vida  
a los cuales el individuo ha debido conformarse  
y a cuyo desarrollo ha debido contribuir;  
sentimos renovarse nuestra esperanza  
en la humanidad y en sus potencialidades*

*(Margaret Mead 1930)*

*“Seremos capaces de aceptar a diversidad- que conllevan las razas, culturas, etnias, discapacidades...– como  
un bien en sí mismo”<sup>1025</sup>*

---

<sup>1025</sup> GARANTO ALOS, J. (1992) *Educación intercultural y personas con necesidades educativas especiales* en X Congreso Nacional de Pedagogía. En *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Imprenta provincial, p. 199. . En Alcalá del Olmo Fernández, M<sup>o</sup>. J (2004) *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. . Salamanca. Universidad pontificia. 9



**Figura 39: Cuadro sinóptico de la estructura del "Proyecto de Educación Intercultural de calidad, derivado del hecho actual de vivir una socio-cultura cambiante y multicultural**

En la primera parte, mediante detenidos paseos metafísicos-epistemológicos y antropológicos, hemos analizado la *naturaleza cósmica y humana*. Análisis que nos han permitido inferir que la realidad es plural, como plural es la realidad. Y que en el seno de dicha realidad mora el ser humano, en el que anidan factores endógenos (herencia genética) y exógenos (influencia del seno materno durante el embarazo e influencia del medio familiar y social: culturales, ideológicos-sociopolíticos, socio-lingüísticos, religiosos, filosóficos-pedagógicos), generadores intrínsecos del pluralismo individual, constitutivo de toda sociedad pluralista. Sociedad que tiene sus propias exigencias, requeridas por sus propias singularidades; sociedad que demanda, pues, una educación acorde con dichas exigencias y dichas singularidades. Y por todo ello, y por el fracaso escolar que reina con esta escolaridad que venimos impartiendo en esta sociedad pluralista, que es España hoy, damos fin a dicha parte con este interrogante: **¿Qué hacer para responder a las exigencias de dichas singularidades con una educación acorde, que supere el fracaso escolar?**

En la segunda parte hemos analizado los diferentes factores exógenos del hombre constitutivos de dicha sociedad pluralista española hoy, que más demandan una educación acorde con las exigencias individuales y sociales de la persona del alumno: la multiculturalidad, pluralismo religioso, filosófico-pedagógico e ideológico-sociopolítico. Y tras dicho análisis nos surge este interrogante que demanda una respuesta que haga posible una eficaz alternativa al fracaso escolar y sus efectos:

**¿Qué modelo de educación se adecua más satisfactoriamente a los requerimientos de la sociedad pluralista que es España hoy?**

Hilvanando, pues, las ideas expuestas en la primera y segunda parte de nuestra Tesis, objeto de nuestra investigación reflexiva, en esta tercera y última nos proponemos, desde la comprensión de dichas ideas, diseñar un **“Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para superar el fracaso escolar, derivado del hecho actual de vivir una socio-cultura cambiante y multicultural”**. Pues hoy, más que nunca, determinado por la realidad del contexto de nuestra sociedad pluralista, necesitamos responder a dichos interrogantes y a cuantas demandas educativas tenemos en el tapete humano-dinámico de nuestras aulas, con una educación intercultural de calidad sin fracasos, analizando cuantos factores, que son muchos, incidan y contribuyan a la misma. La educación en el mundo, según advertencia de la UNESCO, está en grave crisis. Millones de niños en el mundo están condenados a la pobreza en el futuro, sin posibilidades de acceder a la educación, debido al fracaso de los

gobiernos para suprimir desigualdades sociales. El documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura denuncia la indiferencia política, las políticas nacionales de educación poco enérgicas, y la actitud de los donantes al transformar sus promesas en actos. El analfabetismo sigue siendo un grave problema y se estima que en el mundo hay todavía 776 millones de adultos -esto es, un 16% de la población mundial- que no saben leer ni escribir. Dos tercios de esas personas analfabetas son mujeres. Si las tendencias actuales persisten, en 2015 nuestro planeta seguirá contando con 700 millones de adultos iletrados (PARÍS (AFP) – 26/11/2008).

En nuestro país podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que la educación siempre ha estado en crisis. El analfabetismo ha sido su mal endémico. Y una reacción, con miras a curarlo, es la llamada Ley de Bases de Instrucción Pública de 17/07/1957 de Moyano, que a decir verdad no dejó, pese a su implantación, la educación de estar en crisis, como así se puede apreciar por sus frutos veinte años después en el siguiente documento: “Sólo un 28 por 100 de la población española sabía leer y escribir en 1877. Las zonas con menor índice de analfabetismo estaban en la cornisa cantábrica, País Vasco y Navarra, Castilla la Vieja, Madrid y Barcelona. En estas zonas, entre un 37 y un 60 % de la población no sabía leer ni escribir. Algunas zonas tenían un índice medio de analfabetismo, con porcentajes que iban del 60 al 75% de la población. Estas zonas eran Galicia, Andalucía oriental, Extremadura, Castilla la Nueva, Aragón y Cataluña, exceptuando a Barcelona. El resto de España albergaba los mayores índices de población analfabeta, con un porcentaje estimado superior al 75 %. En términos generales, la proporción de analfabetos aumentó hasta el 36,2% a principios del siglo XX. Sólo el País Vasco, Cantabria, Palencia, Burgos, Segovia, Madrid y Barcelona contaban con un índice de analfabetismo inferior al 40% de la población. En zonas como Asturias, buena parte de Castilla y León, La Rioja, Soria, Navarra, Huesca, Zaragoza y Cataluña, excepto Barcelona, el índice de población analfabeta ha subido con respecto al periodo anterior hasta situarse entre el 40 y el 60%. Peor aún es la situación en el resto del país, pues es abrumador el número de regiones cuyo índice de analfabetismo supera el 60% del total de la población”<sup>1026</sup>.

En 1960 son 23 millones los alfabetizados sobre los treinta millones quinientos mil habitantes que tiene España en dicha fecha. Para poner remedio al problema se pone en marcha la llamada Campaña Nacional de Alfabetización que permite la recuperación de unos

---

<sup>1026</sup> (<http://www.artehistoria.jcyl.es/histesp/videos/144.htm>) (Descargado 8-11-09)

922.350 iletrados, restando por alfabetizar otros 588.000. La población analfabeta representaba el 5,7 % de la población de quince y más años y el 3% de la población entre quince y sesenta años<sup>1027</sup> Hoy, según censo del 1/1/ 2008, los analfabetos responde a un total de 872.400, lo que supone el 2,2% de la población española mayor de 16 años, El cuadro que sigue revela, pues, el analfabetismo existente en nuestros días de la población española mayor de 15 por autonomías:

	<b>Censo</b>	<b>%de analfabetos</b>	<b>Pob&gt;15 Años</b>	<b>N Analfabetos</b>
Extremadura	1.097.744	4,80%	85,50%	40.051
Andalucía	8.202.220	4,20%	83,80%	288.685
C. la Mancha	2.043.100	3,80%	84,90%	65.914
Murcia	1.426.109	3,60%	86,40%	44.356
Canarias	2.075.968	2,80%	85,10%	49.460
<b>España (“)</b>	<b>46.157.822</b>	<b>2,20%</b>	<b>85,69%</b>	<b>872.436</b>
Baleares	1.072.844	2,20%	85,00%	20.062
C.Valenciana	5.029.601	2,00%	85,40%	85.906
Cataluña	7.364.078	1,90%	85,30	119.350
Galicia	2.784.169	1,90%	88,70	46.922
Aragón	1.326.918	1,20%	86,90%	13.837
Asturias	1.080.138	1,00%	90,00%	9.721
Castilla y León	2.557.330	0,90%	88,40%	20.346
Madrid	6.271.638	0,80%	85,30%	42.798
País Vasco	2.157.112	0,70%	87,30%	13.182
Rioja	317.501	0,60%	86,20%	1.642
Navarra	620.377	0,50%	85,30%	2.646

**Figura 40: Datos ajustados al intervalo de edad mayor de 16 años, tomados directamente de las estadísticas. Fuente: Ministerio Administraciones Públicas.**

El fracaso escolar, según el Informe, publicado en 1998, del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) sobre diagnóstico del sistema educativo español muestra que las tasas de fracaso escolar rondan el 25% y el 30% a los 14 y 16 años<sup>1028</sup>. Hoy, siguiendo información del propio Ministerio de Educación y Ciencia es de un 30%.

Si ayer, la sociedad no se alarmaba ante las situaciones de crisis en que vivía la educación ; hoy , por razones, entre otras, de calidad de vida, de bienestar social y mejora en

<sup>1027</sup> LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. BASES PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA (1969) Madrid. MEC. pp. 39-40

<sup>1028</sup> INCE (1998) *Diagnóstico del Sistema educativo.1997*. Madrid, MEC/INCE, 6 volúmenes.



general la sociedad, así como por la demanda de personal cualificado de los sistemas de producción del mundo económico empresarial está muy pendiente del fenómeno educativo, y es más consciente de las consecuencias nefastas que tiene la misma para el individuo como persona en particular, para la sociedad en general y para el desarrollo económico del país. Es evidente que el fracaso escolar y sus efectos, como son por ejemplo el absentismo y el abandono escolar, deterioran gravemente al individuo como persona, así como a la sociedad en su bienestar y prosperidad económica.

Para ello, vamos a exponer los conocimientos obtenidos de nuestra investigación reflexiva en dos bloques, en el primero: EL FRACASO ESCOLAR Y SUS EFECTOS: CONSECUENCIA DEL MODELO EDUCATIVO QUE NO RESPONDE AL HECHO ACTUAL DE VIVIR UNA SOCIO-CULTURA CAMBIANTE Y MULTICULTURAL.

Bloque en el que vamos a investigar y analizar la realidad sociedad de nuestro país en “España es hoy una sociedad pluralista” (Capítulo VIII), evidenciar la diversidad de la sociedad educativa a través de un estudio de “Heterogeneidad de la sociedad educativa” (Capítulo IX), hacernos eco del drama que supone para las familias, la sociedad en general y para las propias instituciones de las Administraciones de Educación e instituciones educativas mediante una “Investigación y Análisis del Fracaso Escolar: Causas y efectos” (Capítulo X), así como del análisis del “Abanico de la Multiculturalidad: enfoques y Modelos de Educación multicultural e Intercultural” /Capítulo XI) para verificar que de todos los enfoque posibles el *modelo intercultural*, comprendido en el enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural, es realmente el que más satisfactoriamente se ajusta y responde a las exigencias que demandan las singularidades de la sociedad pluralista que es España hoy.

En un segundo bloque: “VARIABLES QUE CONFIGURAN EL PROYECTO PEDAGÓGICO PARA SUPERAR EL FRACASO ESCOLAR, DERIVADO DEL HECHO ACTUAL DE VIVIR UNA SOCIO-CULTURA CAMBIANTE Y MULTICULTURAL”, nos ocupamos, siempre teniendo en cuenta las realidades de partida, inferidas a través del análisis de la primera y segunda parte esta tesis : **“Investigación de los fundamentos del pluralismo antropológico generado por el ser humano, debido a factores endógenos (herencia genética) y exógenos del mismo ( influencia del seno materno durante el embarazo e influencia del medio familiar y social: culturales, ideológicos-sociopolíticos, socio-lingüísticos, religiosos, filosóficos-pedagógicos) constitutivos del pluralismo individual y la sociedad pluralista española hoy, que demandan una educación**

**intercultural de calidad para superar el fracaso escolar”**, de las acciones concretas, llevadas a la práctica educativa, relacionadas con los educandos, con los medios y con los valores con el fin de diseñar un *Proyecto Educativo* asentado sobre bases reales, resistentes al empuje de los embates surgidos de los diversos grupos culturales, ideológicos-sociopolíticos, religiosos, socio-lingüísticos y filosóficos y pedagógicos que confluyen en toda sociedad pluralista..

Nos ocupamos, por tanto, de exponer los principios y objetivos, así como del perfil que determina una educación intercultural de calidad para una sociedad pluralista del mencionado “Proyecto educativo”, y que desde las realidades inferidas en el análisis de las mencionadas partes de la Tesis y del presente, así como de los de los aspectos más valiosos de las diferentes corrientes filosófico-pedagógicas, no olvidan lo más valioso del pasado, a la vez que proyecta la esperanza de su acción con las máximas expectativas de futuro. Deseamos, mejor dicho, queremos diseñar un “*Proyecto de Educación Intercultural de calidad para superar el Fracaso Escolar, derivados del hecho actual de vivir una socio-cultura cambiante y multicultural*” en la que el pedagogo en sus reflexiones sobre la educación; educador, maestro, profesor no omita ninguna realidad subyacente que menoscabe la calidad de la educación, y consiga que el alumno rinda según sus posibilidades, y permanezca en el centro educativo el tiempo que le corresponda, ni más ni menos; y se acabe, pues, con el drama del fracaso escolar y sus efectos, como el absentismo y sus secuelas.

En el estudio del perfil que determina una educación intercultural de calidad que busca el éxito escolar en una sociedad pluralista y multicultural, nos ocupamos de factores como la eficacia, coherencia, verdad, el profesorado y otros factores. Y por esta razón y este fin emprendemos, con ilusión, esta tarea en la esperanza de que hallemos cuanto nos proponemos buscar y mostrar en este viaje para configurar el perfil determinante de una educación que por su calidad permanezca prolongadamente en el futuro, sin más avales que la solvencia de sus óptimos frutos pedagógicos explicitados en el pleno desarrollo de los educandos individual y socialmente.

Veamos.



I. EL FRACASO ESCOLAR Y SUS EFECTOS: CONSECUENCIAS DE UN MODELO EDUCATIVO QUE NO RESPONDE AL HECHO ACTUAL DE VIVIR UNA SOCIO-CULTURA CAMBIANTE Y MULTICULTURAL. HACIA LA BÚSSQUEDA DEL MODELO EDUCATIVO QUE RESPONDA ADECUANDAMENTE

## ***CAPÍTULO VIII***

### ***INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS SOBRE EL “FRACASO ESCOLAR”: CAUSAS Y EFECTOS.***

“A los padres y educadores que se afanan para que sus hijos y alumnos no fracasen en la vida”<sup>1029</sup>

#### **1. ¿Qué es realmente el “fracaso” escolar?**

La literatura sobre el fracaso escolar es abundante. La concepción que se tiene de él es diversa y cambiante al ritmo de las exigencias de la sociedad y del desarrollo económico que van marcando los tiempos en que se vive. Como siempre, pues, el pluralismo conceptual del fracaso escolar es la confirmación de que plural es la realidad, así como la realidad es plural. Nosotros, como se puede apreciar por el mismo epígrafe formulado en forma de pregunta, vamos a darnos un paseo indagatorio por el *ámbito de las quejas y lamentaciones*, que supone ser el fenómeno del fracaso escolar, enormemente complejo y relativo, para llegar a saber qué es realmente.

Es evidente, que el alumnado que fracasa escolarmente trunca el proceso perfectivo de su persona, dejando caminar de forma continua y gradual por el sendero que le iba llevando a la meta de esa formación integral que se habían propuesto la sociedad en general, los padres, los profesores, los profesores-tutores, el equipo directivo, la Administración de la educación y los diseñadores del sistema educativo.

Carlos Galdón, presidente del Patronato Fundación Modernización de España, dice que la UNESCO, “en su informe sobre Educación, señala que “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye uno instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. La educación

---

<sup>1029</sup> RÍOS GONZALEZ, J. A Y PEREARNÁU TORRAS, M. A. (1973) *Fracaso escolar y vida familiar*. Madrid, Marsiega, p.7

tiene una función esencial en el desarrollo continuo de la persona y de las sociedades, y debe estar al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones y las guerras”<sup>1030</sup>.

Evidentemente, el fracaso escolar es la manifestación de la no consecución de dichos objetivos; fracaso en el que no sólo es responsable el alumno, sino todo el que directa o indirectamente entra en el entramado educativo de dicho alumno, que son, según manifiesta Zacarías Ramos Traver en su libro “Existo y Fracaso Escolar”<sup>1031</sup> la sociedad, los partidos político, el Gobierno estatal, los poderes autonómicos, los pedagogos de salón, padres, profesores, Administradores de la educación y los equipos directivos. Ninguno, pues, de los implicados de alguna u otra manera en la urdimbre educativa puede resignarse al hecho de que un 30 % de el alumnado de nuestro país no acaben satisfactoriamente la educación escolar obligatoria (E.S.O.).

### **1.1. Lo que es el fracaso escolar desde la perspectiva del rendimiento académico acorde con las capacidades del educando**

¿Qué es el rendimiento académico? ¿Qué factores inciden en el rendimiento académico de un alumno?

Para saber el rendimiento académico de un alumno, hay que proceder a evaluar los conocimientos que ha adquirido sobre el área, materia o asignatura que ha sido objeto aprendizaje mediante la enseñanza reglada por un determinado profesor en el ámbito escolar. El rendimiento académico, no es sino la medida de las capacidades del alumno, que manifiesta lo que dicho alumno ha aprendido durante el tiempo que ha seguido el proceso formativo escolar.

Los factores que inciden en el rendimiento académico son varios: la dificultad de la materia, número de exámenes coincidentes, amplitud del programa, las propias condiciones psicopedagógicas de los alumnos (capacidades cognitivas, físicas, afectivas-emocionales etc.), contexto escolar, familiar y personal en relación sus amistades.

En el curso 1978/1979, realizo y defendiendo en la Universidad Complutense de Madrid en junio 1979 la Tesina: “Estudio experimental sobre la dislexia evolutiva de 6 a 11 años”, eligiendo una muestra de 235 niños y niñas del Colegio Público “Ramiro de Maeztu” de Leganés, Madrid. La hipótesis de trabajo de la que partimos para llevar a cabo dicha

---

<sup>1030</sup> GALDÓN, C. *Presentación*. En MARCHESI, A Y HERNÁNDEZ GIL, C (2003) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*” Madrid, Alianza Editorial, pp. 13-14.

<sup>1031</sup> RAMOS TRAVER, Z (2000) *Éxito y fracaso escolar*. Barcelona, Escuela Española, p. 38

investigación es que el **“rendimiento académico o escolar de los niños de 6 años 11 viene condicionado por el nivel, madurez y comprensión lectora. Y este nivel, madurez y comprensión lectora depende de la madurez perceptiva y neurológica, del cociente intelectual y de la personalidad del niño”**. Tras la debida investigación experimental verificamos a la luz de los datos concluyentes que: “el rendimiento académico o escolar viene determinado, con significatividad entre el 5% y 1%, por la madurez perceptiva y neurológica, nivel de aprendizaje de lectura, madurez y comprensión lectora, cociente intelectual y por la madurez de la personalidad del niño”<sup>1032</sup> como puede comprobarse en el e cuadro que sigue, cuyas variables son:

N=Notas finales de curso dadas por los profesores calificando conocimientos globales correspondiente al curso en que se encuentran

M.P = Madurez perceptiva (determinada con el Reversal Test)

M.N= Madurez neurológica y percepción viso-motora (determinada con el Test de Remy)

N.L=Nivel de lectura (determinada por el Test Vaney)

M.L=Madurez de lectura (determinada por el Test de Remy)

C.L = Comprensión lectora (determinada por el Test de Remy)

C.I = Cociente intelectual (determinado por Aptitudes Generales de García Yagüe)

P = Personalidad (Corman) en la que se tiene cuenta:

A= Adaptación familiar

If= Inadaptación familiar

E= Extrovertido

I= Introvertido

S= Sociable

---

<sup>1032</sup> DÍAZ-MECO CORRALES, J. A (1979) *Tesina: Estudio experimental sobre la dislexia evolutiva escolar de 6 a 11 años*. Madrid, Universidad Complutense. Facultad de Filosofía Y Ciencias de la Educación. p. 158

Eg= Egoísta.	r	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años
1N	$r_{1,2} =$	0,486	0,73	0, 371	0, 326	0, 276
2 M.P	$r_{1,3} =$	0, 435	0, 274	0, 255	0, 323	0, 441
3M.N	$r_{1,4} =$	0.674	0,164	0. 164	0, 324	0, 647
4N.L	$r_{1,5} =$	0, 637	0, 562	0, 430	0, 429	0, 644
5M.L	$r_{1,6} =$	0, 519	-0,196	0, 466	0, 423	0, 550
6 C.L	$r_{1,7} =$	0, 718	0, 697	0, 447	0, 481	0, 62
7 C.I	$r_{1,8} =$	0, 194	0, 306	0, 545	0, 95	0, 18
8E. I	$r_{1,9} =$	0, 414	0, 478	0, 470	0, 67	0, 471
9A. If	$r_{1,10} =$	0,222	0, 358	0, 388	0, 41	0, 232

**Figura 41: Correlación de las diferentes variables con las notas obtenidas, indicadoras del rendimiento.**

La raíz del éxito escolar, desde esta perspectiva, se encuentra en la *madurez perceptiva y neurológica, nivel, madurez y comprensión lectora, capacidades cognitivas y personalidad del alumno puesta en funcionamiento con esfuerzo, tenacidad y constancia* hasta el máximo de sus posibilidades, *climatizadas con el agradable clima a que da lugar una vida afectiva y emocional equilibrada*. En dichos factores está, por el contrario, la raíz del fracaso escolar, puestos en funcionamiento hasta el límite máximo; incidida por la palabra afectiva y emocional que siempre forma parte del contexto en que se desenvuelve el sujeto cognoscente con toda la fuerza de su personalidad. Y en dichos factores se ha de concentrar, desde la educación preescolar, toda la atención pedagógica.

Vamos adentrarnos en el análisis de determinados términos que están en el ámbito del aprendizaje escolar que implica llegar a la globalidad del mismo con éxito o con fracaso. El término “fracaso escolar”, en cuanto reflejo y representación de “una realidad cambiante y relativa”<sup>1033</sup>, es altamente compleja. El análisis de este término, nos invita a que previamente nos detengamos a reflexionar en estos otros términos como es “*rendimiento escolar*”; “*rendimiento suficiente*”, “*rendimiento insuficiente*”; “*rendimiento satisfactorio*”, y “*rendimiento insatisfactorio*”.

Se entiende por “rendimiento escolar” la medida de las capacidades del alumno, lo que indica que dicho alumno ha aprendido en el tiempo que ha estado siguiendo el aprendizaje escolar; dicho rendimiento está, pues, vinculado a la aptitud del sujeto

<sup>1033</sup> MARCHESI, A. Y PEREZ, E.M: La Comprensión del fracaso escolar. En MARCHESI, A Y HERNÁNDEZ GIL, C (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza Editorial, p. 27

cognoscente, a las dificultades de las mismas áreas o asignaturas , así como al contexto personal y escolar del alumno (Problemática familiar, interés, motivación, expectativas, número de exámenes que han podido coincidir en un misma fecha, extensión de los programas educativos, etc).

Las instituciones educativas, colegios e institutos, tienen como objetivo, entre otros, que el alumno aprenda significativamente “unos conocimientos que le permitan una posterior inserción en el ambiente social y en el mundo de los adultos, dándole la cultura y conocimientos adecuados a los estudios al escolar en el momento de su ciclo formativo”<sup>1034</sup> Los Administradores de la educación, diseñadores del sistema educativo, son los encargados de asignar a cada nivel unos conocimientos concretos, marcados por la legislación didáctica y por la programación de cada ciclo formativo, y que posteriormente los profesores no hace otra cosa que elaborar, atendiendo siempre a la pertinente legislación vigente, una programación destinada a los alumnos del nivel en que va a impartir sus clases, que tiene como objetivo específico que dichos alumnos aprendan, construyan los contenidos conceptuales programados de forma significativa. De tal manera que aquellos alumnos que superen el mínimo requerido, serán calificados “*suficiente*” para ese nivel. Por el contrario, aquellos otros que no lleguen a superar dichos mínimos de conocimientos, se calificará su rendimiento de “*insuficiente*” .Nos encontramos, pues, con alumnos aprobados y alumnos suspendidos, según hallan superado o no el nivel mínimo de conocimientos establecidos en el currículo.

Hasta este momento, lo que se sabe el profesor de de los alumnos de manera concreta e individual de cada uno es que ha superado o no superado el nivel requerido. Pero nada se sabe de sus posibilidades, de sus capacidades. Es decir, no se sabe aún lo que cada alumno es capaz de dar académicamente, y con arreglo a ello, saber a qué nivel de conocimientos debía haber obtenido si se hubiese llevado a cabo todas sus capacidades a su límite máximo.

No es justo, pues, que obtenga la misma valoración académica un alumno bien dotado cognitivamente que va trabajando bajo mínimos y que ha obtenido solamente el nivel medio, que aquel otro menos dotado, que habiendo puesto todo su empeño y esfuerzo posible, ha obtenido el mismo nivel que el anterior.

Nos encontramos con que ambos alumnos han obtenido los mismos resultados; sin embargo, el trabajo, el esfuerzo, la perseverancia son totalmente distintos.

El primer alumno, es decir, el bien dotado cognitivamente, el muy inteligente que trabaja bajo mínimos de esfuerzo, el rendimiento sería “insatisfactorio” porque no alcanza lo

---

<sup>1034</sup> RÍOS GONZALEZ, J. A. Y PEREARNÁU TORRAS, Op. Cit. p. 17



que es capaz de dar, aunque salga adelante. El peor dotado, que por el contrario, se esfuerza cuanto puede dando a límite de sus posibilidades el rendimiento es “satisfactorio” debido a que sus capacidades y potencialidades se han desarrollado al máximo.

El sentido de la valoración del rendimiento “*suficiente*” mide los conocimientos instructivos, en tanto que el rendimiento “*satisfactorio*” se fija en las capacidades individuales y de su mejor o peor aprovechamiento. De lo dicho se infiere, que no se puede hablar de fracaso escolar cuando se de un bajo rendimiento escolar, y como consecuencia de ello no haber podido superar los conocimientos que figuran en el currículo, pues, a dicho alumno se le ha pedido más de lo que puede lograr a tenor de sus capacidades. Hay que conocer, previamente, las capacidades reales del sujeto cognoscente, así como si es capaz o no de obtener mejores resultados de las obtenidos. Así, pues, si el rendimiento es satisfactorio, sea cual sea el nivel de conocimientos obtenidos por el alumno y alumna, no hay fracaso escolar; si por el contrario, el rendimiento es insatisfactorio, estamos en el deber de investigar las razones que han podido contribuir a dicho resultado; indagar los motivos desencadenantes de una situación tan preocupante para todos los que están dentro del contexto: familia, alumno y maestros o profesores.

Esta investigación supone conocer mediante diagnóstico al alumno en su globalidad: saber de su Edad Mental, es decir el Q.I (Coeficiente o Cociente Intelectual), madurez perceptiva y neurológica, nivel, maduración y comprensión lectora, conocer los rasgos de su personalidad, así como de sus circunstancias personales y familiares para estar orientados respecto sus posibilidades de rendimiento escolar. Pues “el fracaso se da- dicen Ríos González y Perearnáu Torras- una vez puesto todos los remedios posibles no se alcanza el objetivo propuesto”<sup>1035</sup>, sin olvidar, claro está, que la evaluación escolar de un alumno es un proceso altamente complejo.

Estos mismos autores entienden, y nosotros subscribimos, por “fracaso”, desde la perspectiva que lo venimos tratando, “aquella situación en la que el sujeto no consigue alcanzar las metas normales para el grado de inteligencia que posee, de tal modo que toda su personalidad queda comprometida y alterada, repercutiendo en su rendimiento global como persona y en su adaptación sana y eficaz al tipo de vida que le rodea”<sup>1036</sup>.

“Si hay adecuación – Dice Bernabé Tierno Jiménez- sobre las capacidades reales del alumno y su rendimiento, y el niño es consciente de ello, no tiene por qué sentirse frustrado

---

<sup>1035</sup> Ib. p. 22

<sup>1036</sup> RÍOS GONZÁLEZ, J. A. Y PEREARNÁU TORRAS, Op. Cit. p. 24

(dígase fracasado), por muy baja que sea la nota con que se exprese dicha adecuación”<sup>1037</sup>. Tampoco debe sentirse frustrada la familia, pues, el hijo en cuestión está rindiendo cuanto puede rendir según sus posibilidades, ni tampoco la institución escolar.

La luz que irradia de esta analítica, nos sugiere interrogantes como estos: ¿Fracasar es la no consecución por parte del alumnado de los objetivos programados del área, materia o asignatura e incluidos en el currículo para impartir durante el curso escolar? Si los alumnos tenían posibilidades para superarlos satisfactoriamente, la respuesta es rotundamente que “SÍ”; si por el contrario, dichos alumnos no contaban con las debidas capacidades cognitivas, ni reinaba en ellos las debidas condiciones afectivas y emocionales, por problemas varios, para superar dichos objetivos satisfactoriamente, la respuesta es rotundamente que “NO”.

¿Ha previsto el profesor a la hora de programar cuáles son las posibilidades reales de cada uno de sus alumnos?

Digamos que este interrogante es ya de por sí la sugerencia al profesor de la obligación que tiene de requerir del Departamento de Orientación del Centro la información individual previa a la programación, a efecto de que pueda hacerla conociendo las posibilidades reales, cognitivas y afectivas de los alumnos a los que va impartir la materia, ya que con dicha información en su poder podrá programar en consonancia con las posibilidades reales de los alumnos a los que va a impartir sus clases, y gozará de la más adecuada previsión de la consecución de los objetivos contenidos en el currículo. Una medida, pues, para evitar el “*fracaso escolar*”, concebido desde esta perspectiva, es elaborar el currículo a la medida de las posibilidades de los alumnos que configuran la heterogeneidad del grupo clase, reflejando a nivel de contenidos conceptuales, competencias, metodología y criterios de evaluación los diferentes niveles : máximos, medios y mínimos.

¿No es un fracaso que alumnos y alumnas pertenecientes, por ejemplo, al subgrupo A del grupo-clase, que podrían haber conseguido los objetivos en su nivel más alto, según sus capacidades, hallan conseguido el nivel medio, debido a que ha tenido que ir al ritmo que le han ido marcando aquellos otros del subgrupo B, cuyas capacidades sólo les ha ido permitiendo hacerlo a ese nivel, a la vez que los del subgrupo C, de menor posibilidades lo han conseguido a nivel mínimo, y aún resta el subgrupo D, que estando en posesión de

---

<sup>1037</sup> TIERNO JIMÉNEZ, B (1996) *Del fracaso al éxito escolar*. Barcelona, Plaza y Janés, p. 33

capacidades similares a los más dotados, es decir al subgrupo A) o a los del subgrupo B no los han superado, por lo que han tendido que ser calificados de insuficientes insatisfactorios?

A este interrogante hemos ido dando respuesta a través de la explicación que hemos ido exponiendo sobre lo que es realmente el fracaso escolar. Pero, no obstante, vamos a responder de manera más directa. Los alumnos del subgrupo A, han obtenido un rendimiento insatisfactorio, puesto que aunque hallan sido evaluados con buenas notas, no han rendido según sus posibilidades en la medida que han ido frenados en su ritmo de aprendizaje marcado por los alumnos del resto de los subgrupos. Estos alumnos, pues, aunque hallan pasado el curso, realmente han fracasado porque no han rendido según sus capacidades. Los subgrupos B y C, sin embargo, con un rendimiento de superación de los objetivos en un nivel medio, habiendo obtenido una calificación suficiente satisfactoria, el éxito ha sido un hecho, valga la redundancia, satisfactorio. Sin embargo, los alumnos del subgrupo D, que no han superado los objetivos, y han sido evaluados con calificación insuficiente e insatisfactorio, y por lo mismo han sufrido un fracaso escolar en un doble sentido, ya que ni han superado los objetivos, y además lo han hecho por debajo de sus posibilidades.

## **1.2. Lo que es el “fracaso escolar” desde la perspectiva de las exigencias del desarrollo social y económico en el tiempo en que se imparte la educación**

“El término “fracaso escolar” – dicen Álvaro Marchesi y Eva María Pérez – es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno “fracasado” no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno. Lo mismo sucede si la etiqueta de fracaso se aplica a la escuela en su conjunto porque no alcanza los niveles que se espera de ella. El conocimiento público de esta valoración puede incrementar sus dificultades y alejar de ella a alumnos y familias que podrían contribuir a su mejora. En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela”<sup>1038</sup>.

---

<sup>1038</sup> MARCHESI, A Y PEREZ, E.M. La Comprensión del fracaso escolar. En Op, Cit. p. 25

¿Qué es el “fracaso escolar” desde esta perspectiva de las exigencias del desarrollo social y económico que impone los conocimientos y el nivel de los mismos que tienen que aprender los alumnos?

Álvaro Marchesi y Eva María Pérez, definen el fracaso como la situación en que se encuentran “aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios”<sup>1039</sup> debido – añadimos nosotros- a que con los conocimientos académicos globales con los que sale de la institución escolar no se ajusta a la demanda exigida por el mundo laboral para el óptimo desempeño del trabajo al que aspira, o no ha obtenido la titulación requerida para continuar estudios encaminados a satisfacer sus expectativas profesionales.

Tres son los problemas con los que se encuentra tal definición de fracaso escolar, según dichos autores: el primero, que es una realidad cambiante en la medida en que los conocimientos generales de la sociedad y de las habilidades que se exigen para incorporarse a la sociedad y al mundo laboral va al ritmo de los momentos históricos; segundo, la misma dificultad que supone establecer los conocimientos básicos que cada momento histórico requiere; y tercero, la excesiva simplificación en lo que concierne al porcentaje de alumnos que no terminan la educación obligatoria, lo que puede conducir a una visión reduccionista de los objetivos de la educación, lo que implica la conveniencia de incluir los indicadores cuantitativos en un sistema amplio de indicadores<sup>1040</sup>.

La realidad del ámbito educativo es cambiante. Pues, la realidad de ayer no es exactamente la realidad de hoy, debido a que en la medida que avanza la sociedad se van produciendo hechos de indudable importancia que inciden inexorablemente en el campo de la educación. Estos hechos son: primero, *una mayor duración de la escolaridad obligatoria*; segundo, *un aumento del volumen de conocimientos y habilidades de cualificación profesional*. Respecto a la mayor duración de la escolaridad obligatoria, varias son las razones que inciden en la posibilidad del hecho: que la esperanza de vida sea cada vez mayor supone una mayor supervivencia de los padres, lo que les permite seguir durante más tiempo los estudios; la mecanización y el progreso disminuyen en cantidad las tareas manuales; la democracia como sistema de vida, la mayor accesibilidad a la cultura conlleva una mayor mentalización acerca de una mayor exigencia de la justicia social, constituyendo un tema de reivindicación.

---

<sup>1039</sup> Ib. p. 26

<sup>1040</sup> Ib. pp. 27-28

El aumento de los conocimientos y habilidades de cualificación profesional, tiene como consecuencia inmediata el aumento de los programas, lo que supone programas más fuertes; lo que implica pensar en los medios más idóneos para que dichos programas puedan ser transmitido a la vez que superados por los alumnos Para Guy Avanzini, que trabaja el tema en su obra “El Fracaso Escolar” piensa que hay tres medios: “el primero sería mejorar la receptividad intelectual de los alumnos haciéndolos más inteligentes para que asimilen más deprisa y lleguen en un tiempo igual o menor aprender lo que se le quiere enseñar, pero por lo menos hasta el presente, no disponemos de medios eficaces en este sentido. Un segundo modo sería perfeccionar las técnicas pedagógicas y, por consiguiente, obtener en un tiempo igual mejores resultados...queda un tercer medio: alargar el tiempo de la enseñanza. Así pues, podemos considerar que lo exige el progreso de los conocimientos y va aparejado con la extensión de los programas, que tiene como fin transmitir el máximo de lo se ha adquirido”<sup>1041</sup>.

Hoy, las exigencias culturales demandas para el desempeño profesional aumentan día a día, cada vez hay más exigencia en cantidad y calidad. Cada vez se necesita más personal con más capacitación profesional.

El sentido de la cultura en la sociedad actual es diferente al de la sociedad tradicional. Así, “por ejemplo, en el siglo XVII, hablando con propiedad, la cultura no tenía más que una función estética: permitía la conversación de salón y la vida mundana. Aún encontramos los ecos de esta concepción en la civilización del siglo XVIII y el tema del “hombre de bien”. En la sociedad moderna, por el contrario, tiene otra función: sin perder la primera, la cultura adquiere un papel económico, al condicionar el ejercicio de las profesiones de cierto nivel”<sup>1042</sup>.

En esta perspectiva, la raíz del “fracaso escolar está en la exigencia de los conocimientos generales de la sociedad y en las habilidades que se exigen para incorporarse de forma más autónoma a la sociedad y al mundo laboral”<sup>1043</sup>, cambiante al ritmo de los tiempos.

Hemos dicho: conocimientos y habilidades que la sociedad exige sean superados por los alumnos para que puedan incorporarse social y laboralmente de manera autónoma a la sociedad, que por imperativo del desarrollo económico se ve en la necesidad de exigirle; y hemos dicho también, que dichas exigencia son cambiantes al ritmo de los tiempos, es decir,

---

<sup>1041</sup> AVANZINI, G. (1969) *El Fracaso Escolar*. Barcelona, Herder, pp. 14-15

<sup>1042</sup> Ib. pp. 15-16

<sup>1043</sup> Ib. p.27

según los tiempos en que viva esa sociedad. Y en esa exigencia de nivel de conocimientos y habilidades está la raíz de llamado “fracaso escolar”.

Si hacemos una retrospectiva histórica, observamos que los conocimientos y las habilidades de cualificación profesional que la sociedad ha ido exigiendo al alumno, a través de las instituciones docentes, para su incorporación a la misma y a la vida laboral han estado siempre en sintonía con las exigencias del desarrollo económico como motor de progreso.

Cuando el desarrollo de los pueblos ha estado basado en una economía agropecuaria manualizada, el individuo se ha ido incorporando a la sociedad y a las tareas profesionales sin necesidad de saber leer, escribir y operar matemáticamente con cálculos sencillos (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones). La educación estaba reservada, pues, a los clérigos y personal que tenía que hacerse cargo de los asuntos de la Administración del Estado.

En tiempos de la ilustración, dentro del abanico de las más diversas opiniones sobre la necesidad de ilustrar al pueblo, nos encontramos con Rousseau (1712-78) que dice que “el pobre no necesita educación, la de su estado es forzosa, no puede tener otra”. Voltaire (1694-1778) considera igualmente, pero por razones distintas, que “no es al peón al que hay que instruir, sino al buen burgués, al habitante de las ciudades”...Diderot (1713-84) afirma “que un campesino que sabe leer y escribir es más difícil de oprimir que otro”...Pero Montesquieu (1689-1755) expresa perfectamente la opinión más extendida cuando escribe: “Conviene que el pueblo humilde esté ilustrado...y contenido por la gravedad de algunos personajes”. Por su parte, los administradores o los hombres políticos Turgot (1721-81) y Rolland d’Erceville (1734-94) ven en la ilustración de una enseñanza elemental de masa un medio adecuado para mantener el orden social y aumentar la productividad del trabajo”<sup>1044</sup>. Y aquí está, pues, la razón por lo que la educación popular se convierte en una inquietud desde entonces hasta principios del siglo XIX, en el que obedeciendo o a un desarrollo económico agropecuario que se va tecnificando, e industrial requiere cómo mínimo saber leer, escribir y las cuatro operaciones aritméticas.

España, que no es ajena al mencionado desarrollo económico, recoge en la Constitución de Cádiz 1812, en el Capítulo IX, dedicado todo a la educación, y en su Artº. 366, que “en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles”<sup>1045</sup>, recogidos en

---

<sup>1044</sup> LEON, A. De la Revolución Francesa a los inicios de la Tercera República. en SNYDERS,G; LEON, A Y VIAL, J. (1972) *Historia De la pedagogía*. Barcelona, Oikos-tau, p. 85

<sup>1045</sup> [http://personal.us.es/alporu/legislacion/constitucion\\_1812\\_educacion.htm](http://personal.us.es/alporu/legislacion/constitucion_1812_educacion.htm) (Descargado 8-12-09)

el Informe Quintana en 1814 y convertido en forma legal en 1821 con algunas modificaciones. Estos son los conocimientos mínimos que exige la sociedad de principios del siglo XIX, y que han de superar los pocos educandos que va a la escuela en dicha época y en la breve vida que tuvo dicha Constitución.

Movidos en esta línea de ir viendo y sintiendo la también necesidad de popularizar la educación, se promulga la *Ley de Instrucción Pública* Moyano de 1857 en la que en su Art. 7º dice que “la primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres o tutores encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas ó en establecimiento particular”<sup>1046</sup> y en Art. 8º, hace saber que: “los que no cumplieren con este deber, habiendo escuela en el pueblo ó a distancia tal que puedan los niños concurrir a ella cómodamente, serán amonestados y compelidos por la Autoridad y castigados en su caso con la multa de 2 hasta 20 reales”<sup>1047</sup>.

Respecto a los conocimientos que han de superar los educandos en la primera enseñanza elemental dice: “Art. 2º La primera enseñanza elemental comprende:

Primero. Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas a los niños.

Segundo. Lectura.

Tercero. Escritura.

Cuarto. Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía.

Quinto. Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas.

Sexto. Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades”<sup>1048</sup>.

Superados dichos conocimientos, en el período de 6 a 9 años, dicho alumnos queda en concisiones de ser incorporado a la sociedad y apto para el aprendizaje de un oficio o incorporarse al trabajo agrícola o ganadero, cuyas tareas pueden ejercitarse siendo analfabeto.

En los tiempos de los años cuarenta en España, la necesidad era prácticamente la misma, pues, se trataba de saber leer y escribir y las cuatro operaciones; en los años 70 los estudios mínimos estaban en la obtención del certificado de estudios primarios, indicativo de que se habían conseguido los conocimientos necesarios para el desenvolvimiento social y laboral; sin embargo, en los años ochenta la exigencia básica estaba en la obtención de título

---

<sup>1046</sup> [http://personal.us.es/alporu/historia/ley\\_moyano\\_texto.htm#titulo1](http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm#titulo1) (Descargado 7-12-09)

<sup>1047</sup> Ib.

<sup>1048</sup> Ib.

de Graduado Escolar (EGB); al terminar la década de los noventa, la exigencia se centraba en haber cursado un mínimo de 10 años de educación obligatoria; a la vuelta de unos años, puede que la exigencia mínima sea haber cursado el título de bachillerato o la formación profesional; y finalmente, en un futuro, y a modo de vaticinio, todo es posible, los conocimientos mínimos exigidos social y científico técnico sea la obtención de Grado.

Todo alumno y alumna que no supere los conocimientos establecidos en la ley educativa, necesarios para desenvolverse en la sociedad de tu tiempo e incorporarse al mundo laboral, es un fracasado, tenga o no capacidades para superar los niveles mínimos de conocimientos. Desde esta perspectiva, pese a todas las medidas que se puedan tomar, apreciamos que se hace difícil diseñar un Proyecto educativo sin fracaso, aunque una de las medidas sea poner en vigor el poder de la magia para que “Salamanca preste lo que natura no da”.

### **1.3. Lo que es el fracaso escolar desde la perspectiva del realismo comprensivo con las capacidades del educando y las exigencias de la sociedad respecto al desarrollo social y económico.**

El “Proyecto de Educación intercultural de calidad para superar el fracaso escolar, derivado del hecho actual de vivir en una socio-cultura cambiante y multicultural”, objeto de diseño, nos lleva considerar el fracaso escolar desde la perspectiva del realismo comprensivo con el alumno respecto a sus capacidades, y con la sociedad respecto a sus exigencias sobre el desarrollo social y económico. Son, pues, dos aspectos que deben ser considerados en la demanda del rendimiento académico que debe tener un alumno en su vida escolar. Esta concepción, comprensiva con lo que el alumno realmente puede rendir según sus capacidades cognitivas, y comprensiva con la sociedad en sus exigencias de los conocimientos a superar respecto al desarrollo social y económico que necesita para el bienestar de la persona misma, en aras a una calidad de vida, viene a ser la sinopsis de las concepciones anteriormente analizadas; es decir, *de* la “perspectiva del rendimiento acorde con las capacidades del educando” y desde la perspectiva de las exigencias del desarrollo social y económico en el tiempo en que se imparte la educación”.

Pensamos, pues, que ciertamente la sociedad es la que determina, tras el conocimiento que tiene del sistema vital de los hechos que interactúan en la trama de la vida y de cuantas necesidades demandan la misma, la preparación con la que han de salir el alumnado de sus aulas para posteriormente incorporarse autónomamente en la sociedad y en el mundo laboral.



Pensamos también, que los niveles de conocimientos y habilidades y destrezas, formulados en objetivos y programados para cada nivel, se hace con el propósito de que sean superados; necesario, entre otras cosas, para que después vayan siendo superando con más holgura los objetivos curriculares de los niveles más avanzados, y así llegar a la obtención del título pertinente. Hasta aquí hemos llegando a la “realidad” en la que se ven los alumnos ante la sociedad, vista por la “concepción del fracaso escolar concebido desde la perspectiva de las exigencias del desarrollo social y económico en el tiempo en que se imparte la educación”. Pero esta concepción, digamos que se queda en la realidad, necesitamos contar y llegar a la realidad de esa realidad. Y ese servicio nos lo proporciona la “concepción del fracaso escolar desde la “perspectiva del rendimiento acorde con las capacidades del educando” en la medida que tiene en cuenta la diversidad de los alumnos, debido a sus aptitudes o capacidades cognitivas y demás aspectos de su personalidad y elementos que interactúan en su contexto personal, que hay en el aula dentro del grupo-clase. No todos los alumnos pueden aprender todos los conocimientos y adquirir las mismas habilidades al mismo nivel, sino al nivel que les permite sus capacidades cognitivas, y esa es para nosotros la “realidad de la realidad”.

Esta concepción del “fracaso escolar desde la perspectiva del realismo comprensivo con las capacidades del alumno y las exigencias de la sociedad respecto al desarrollo social y económico” añade a las consideraciones anteriores la atención a la diversidad de servicios que conlleva la sociedad pluralista de nuestros días para hacer posible la calidad de vida que demanda hoy dicha sociedad, y que no todos exigen el mismo nivel de conocimientos. En una sociedad plural y en un mundo laboral diverso en su demanda de servicios todos los seres humanos, cada uno con sus peculiaridades, son necesarios, a la vez que todos necesitan de la sociedad para su permanente realización.

Esta concepción del fracaso escolar, basada en el realismo comprensivo de la sociedad pluralista y en la sinopsis de las consideraciones relevantes de las concepciones anteriormente analizadas reduce el drama de “fracaso escolar” a los que no superan los conocimientos requeridos en cada nivel satisfactoriamente, para los cuales se tomarán todas las medidas que se tengan al alcance para que tal fracaso se aminore lo más posible a porcentajes insignificantes en nuestro *“Proyecto de Educación intercultural de calidad para superar el fracaso escolar, derivado del hecho actual de vivir una socio-cultura cambiante y multicultural”*.

Esta concepción es comprensiva con todos los alumnos en las aulas, desde la consideración de que la comunidad educativa es heterogénea, como igualmente lo es el grupo-clase. Se trata, por tanto, de una concepción que considera el rendimiento académico del alumnado en función a sus posibilidades reales, con independencia de los niveles de conocimiento que la sociedad, la Administración de la educación y los diseñadores del sistema educativo hayan determinado que tiene que superar. Se trata de una concepción que sugiere a los profesores que programen pensando en la diversidad del grupo y con arreglo a las capacidades individuales de cada uno de los alumnos del mismo. Se trata, pues, de una concepción que susurra a la Administración y a los diseñadores del sistema educativo que piensen en que una educación inclusiva y comprensiva no puede diseñar un sólo itinerario para llegar a un mismo fin, que es llegar a ser personas aptas para incorporarse a la sociedad y a la vida laboral, y dar a ambas lo mejor de sí, sino varios, como varios son los medios para poder lograr que cada alumno rinda lo que pueda rendir con arreglo a sus capacidades, lo que redundaría en la satisfacción que ha de sentir cada alumno de haber rendido según ha podido, al margen de lo que los demás, con muy buena fe, hayan pensado que es necesario aprender, sin dejar de comprender las exigencias de la sociedad, en cuanto que esta parte de la evidencia que la mayor inversión que tiene en su haber es la educación de todos sus miembros, a los que les exige una plena preparación para el mejor desenvolvimiento social y profesional, propio de individuos preparados ante todo como personas, y laboralmente capacitados con las habilidades que profesionalmente demandan el pluralismo profesional existente en la sociedad con arreglo a las exigencias del desarrollo económicos imperante.

Finalmente, nos mueve formular este interrogante: ¿Dónde está la raíz del fracaso en esta concepción? La raíz del fracaso escolar está en no haber puesto el empeño debido para superar los conocimientos de cada nivel con arreglo a las posibilidades del sujeto cognoscente, con independencia de que halla obtenido valoración suficiente o insuficiente, ya que realmente ha tenido una valoración que es común a ambas, que ha sido la de rendimiento insatisfactorio.

## **2. Sintomatología del “fracaso escolar”.**

Usamos el término sintomatología, entendiéndolo como un conjunto de indicios o señales de un posible fracaso escolar o ya es realmente un fracaso escolar. Los síntomas, en síntesis, son:

*Hechos significativos de desorden personal*, como son las reiteradas faltas de

puntualidad, mochilas prácticamente vacías (van a las clases sin el material de las áreas o asignaturas que tienen que tratar en clase), Cuadernos de Trabajo sin orden y con falta de contenidos impartidos en clase.

*Desmotivación*, consistente en el desinterés y desgana que manifiesta el alumno y alumna hacia el aprendizaje escolar y a cuanto hacer referencia a la escuela por determinantes de índole personal, familias, escolar y relaciones personales poco positivas.

*Malas notas*, generalmente por debajo de a media de su grupo-clase en todas la materias impartidas en su nivel y grupo.

*Absentismo escolar*, determinados alumnos y alumnas se abstienen deliberadamente de asistir a clase, dejan de ir de ir al colegio o instituto totalmente o intervalos de tiempo más o menos largos, dando lugar a la vez a una serie de hechos de significativa importancia.

*Repetición de curso*, cada año muchos alumnos dejan pasar al curso siguiente, aunque a veces la repetición supone, más que un fracaso, una prevención en cuanto que a veces proporciona un equilibrio que facilita mejor asimilación de los conocimientos que anteriormente lo hacía sin la debida comprensión y de manera superficial. Otras veces, se debe a razones sociológicas, como es el caso de un inmigrante que por desconocer la lengua del país receptor ha prestado dificultades lingüísticas para ir adquiriendo los conocimientos impartidos a lo largo del curso escolar.

*Abandono psicológico*, se trata de alumnos y alumnas en que estando físicamente en el centro educativo, psicológicamente están fuera del proceso de escolaridad, fuera del proceso de enseñanza aprendizaje significativo, su mente está totalmente fuera de dicho proceso, pensando en sus cosas, que nada tienen que ver con lo académico ( El libro de lectura Infantil “LUCAS Y LUCAS” de Pilar Mateos, describe con toda precisión como Lucas físicamente está en clase, pero lejos del proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que su psique está fuera del aula, está pensando en las cosas que ha hecho o va hacer en el parque cuando salga del colegio).

*Depresiones*, pues no cabe duda que estas guardan una alta correlación con el rendimiento escolar, cuyos indicadores de acuerdo con el Inventario de Depresión en la Adolescencia se reducen en general a: baja autoestima, indecisión, autocríticas e ideas suicidas (indicadores cognitivos); pérdida de alegría, período de llanto, desinterés (indicadores emocionales); sentimientos de culpa, deseos de evitación y pérdida de energía (motivacionales); pérdida de apetito, insomnio, fatiga (neurovegetativos).

*Engaños y maquinaciones*, ya que no solamente es el bajo rendimiento del alumno el síntoma de que no todo va bien en el centro educativo, sino hay también un determinado alumnado que muestran comportamientos indeseables ética y emocionalmente.

Las *drogas*, son también síntoma de que no todos los adolescentes y jóvenes se están desarrollando individual y social de forma constructiva; *atención psiquiátrica*, cada vez más en aumento.

El *suicidio*, cada vez más creciente, cuyo rendimiento escolar es generalmente bajo, pese a que su inteligencia suele ser normal o superior, y la *indisciplina* de dichos alumnos en situación de fracaso escolar son más que un simple alboroto en clase, debido a que lo llevan fuera del centro creando auténticos conflictos sociales en la comunidad educativa.

### **3. Causas del “fracaso escolar”.**

#### **3.1. Los educandos no son los únicos responsables**

¿Por qué fracasan los alumnos y alumnas en los centros escolares? Este es nuestro gran interrogante para iniciar el hallazgo de las causas que llevan al educando al fracaso escolar. Con este interrogante no queremos significar que sea el alumnado el único responsable de dicho fracaso, como tampoco lo son los profesores para John M Lembo en su totalidad en su libro “Por qué fracasan los profesores”<sup>1049</sup>. En nuestro caso queremos indicar que los alumnos son parte responsable del fracaso, y los primeros pacientes o sufridores del mismo, tanto que los profesores, que no eludimos nuestra parte de responsabilidad, estamos igualmente aladito de nuestros alumnos y alumnas sufriendolo, si no como ellos, muy semejante a ellos, a la vez que analizando las razones por las que no hemos obtenidos los frutos que hemos puesto en el empeño de nuestra enseñanza.

En el fracaso de los alumnos no están, pues, los alumnos como únicos fracasados ni como únicos responsables, están todos los implicados directa e indirectamente en la educación de los mismos. La causa no es una, sino varias, los factores incidentes en el fracaso no es uno, sino varios. Las causas o factores son varios, en este aspecto hay coincidencia entre los diferentes autores que han estudiado el fracaso escolar y sus causas; en la que hay menos coincidencia es en el nivel de incidencias de cada una de las causas o factores, entre los cuales hay una clara interacción.

Álvaro Marchesi y Eva María Pérez presentan un modelo multinivel para la comprensión del fracaso escolar en la siguiente tabla que sigue, y en la que figura seis

---

<sup>1049</sup> LEMBO, J. M. (1973) *Por qué fracasan los profesores*. Madrid, Magisterio Español

niveles estrechamente relacionados: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los alumnos, en el que cada uno de los niveles, con sus respectivos indicadores, depende de los otros<sup>1050</sup>.

<b>Sociedad</b>	Contexto económico y social
<b>Familia</b>	Nivel sociocultural Dedicación Expectativas
<b>Sistema educativo</b>	Gasto público Formación e incentivación de los profesores Tiempo de enseñanza Flexibilidad del currículo Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con más riesgos.
<b>Centro docente</b>	Cultura Participación Autonomía Redes de cooperación
<b>Aula</b>	Estilo de enseñanza Gestión del aula
<b>Alumno</b>	Interés Competencia Participación

**Figura 42: Sinopsis de los niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar**

### 3.2. Responsables del fracaso escolar

Hablar de responsables, es hablar, simple y llanamente, de los causantes del fracaso escolar. Para Álvaro Marchesi y Eva María Pérez, son, como se puede apreciar en el cuadro anterior la sociedad, la familia, el sistema educativo, el centro docente, el aula y el alumno. Hablar de fracaso escolar, fenómeno complejo, es hablar de inadaptación escolar. Pues, ambos hechos implican una correlación de inclusión, en cuanto que éste último incluye al primero, es decir, el fracaso escolar está incluido en la inadaptación escolar, en tanto que “es ésta un hecho en el que influyen, de forma más o menos determinante, un conjunto de factores individuales, familiares y sociales, ligados íntimamente entre sí”<sup>1051</sup>.

<sup>1050</sup> MARCHESI, A. Y PEREZ, E.M. La Comprensión del fracaso escolar. En Op, Cit. pp.28-29

<sup>1051</sup> TIerno JIMÉNEZ, . Op. Cit. p. 35

La escuela o el colegio e instituto son instituciones dinámicas en cuanto implican una serie de actividades encaminadas a que el alumno alcance “un estado de relativo equilibrio que satisfaga sus necesidades y aspiraciones”<sup>1052</sup> Realizar dichas actividades implica una serie de exigencias aptitudinales y conductuales que conducen a la adaptación (si se realizan adecuadamente) o inadaptación (si se realizan inadecuadamente).

Entremos en el análisis de los responsables del fracaso escolar.

Veamos.

*La sociedad.* La sociedad, que según la DRAE es la “agrupación natural o pactada de personas, que constituyen unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida”, no siempre consigue lo que se propone como se pone de manifiesto en el hecho educativo. La sociedad -dice Zacarías Ramos Traver- “es causa y receptora, a la vez de todas las actuaciones que se producen en su seno, y la educación es una de ellas”<sup>1053</sup> ¿Por qué razón o razones? Porque ella, en razón a su ser, debe asumir todas las responsabilidades que implica el buen hacer en la búsqueda del perfeccionamiento de sus miembros en aras a una mejora integral de la sociedad en general. La buena coordinación de los diferentes engranajes institucionales fructifica la armonía responsable en la búsqueda de la felicidad de todos por todos. En una sociedad así, las televisiones en el seno de su pluralismo buscan una programación que capte audiencia por los grandes valores sociales, familiares e individuales que transmite. Las instituciones educativas disponen del presupuesto necesario para proporcionar a sus alumnos cuanto sea necesario para que sus profesores puedan llevar a las aulas lo mejor, y con los mejores medios. De ahí que consideremos muy acertado lo considerado por Álvaro Marchesi y Eva María Pérez, al decir que el *contexto económico* que goza la sociedad es un factor determinante del éxito o fracaso de la educación, pues, no cabe duda que las carencias económicas, sociales y culturales que sufren determinados grupos de la población repercuten en un alto porcentaje de los alumnos que fracasan. Los alumnos que fracasan pertenecen a familias cuyos contextos socioeconómicos y culturales son bajos, terminando la mayoría de ellos en la enseñanza de Garantía social<sup>1054</sup>.

Finalmente, la sociedad, a igual que el hombre que la constituye, es una realidad política, y como realidad política tiene que exigir, a través de todos los medios que tenga a su

---

<sup>1052</sup> Ib. p. 35

<sup>1053</sup> RAMOS TRAVER, Z. Op. Cit. p. 43

<sup>1054</sup> MARCHESI, A. Y PEREZ, E.M. Op. Cit. p. 34

alcance, a los políticos que dejen sus divisiones, aúnan sus esfuerzos en la búsqueda de la prosperidad y bienestar del país, consenso para afrontar con visión de Estado, los temas de Estado como son, entre otros, la educación, para la que no tienen que tacañear cantidad presupuestaria dedicada a la más y mejor atención a todos sus requerimientos.

*Familia.* Obvia decir que es el ámbito social más cercano del alumno, donde se pone en juego lo mejor y lo peor para él, donde se generan las energías con las que él camina por el aula con disposiciones favorables o en contra, donde se desarrollan los valores, los hábitos, las actitudes y el comportamiento que van confirmando su personalidad a tenor de sus derechos y deberes regulados por la Constitución en los artículos 27 y 39, donde se valora o se desvalora el trabajo escolar, donde se valora o se desvalora la cultura, donde se controla o no se controla el quehacer escolar diario del hijo o hija; donde se vive el valor de familia en un clima de armonía o, por el contrario, se vive en una familia con problemas conyugales y desestructurada, desavenida o en una situación de divorcio que tanto menoscaba la integridad psíquica de los hijos e hijas, donde a veces se viven las celotipias fraternas, que tanto desintegra la personalidad del hermano celoso; donde se vive la supervaloración del trabajo con el peso de la presión de las notas, exigiendo un perfeccionismo, a veces, por encima de las mismas posibilidades de los hijos e hijas, exigiendo ser el primero de la clase; donde se vive la supervaloración del padre o la madre, quedando anulados los hijos por su padre o la madre, los cuales se presentan como auténticos modelos, imposible igualar; donde se vive, en definitiva, el respeto o la falta de respeto, el amor o desamor familiar; y, como no donde se vive el principio, si lo hay, de autoridad de los padres.

Estas vivencias negativas, que los hijos e hijas tienen en el seno familiar repercuten desfavorablemente en gran medida en el rendimiento escolar. Sin embargo, las vivencias de signo positivo, así los indicativos del nivel socioeconómico y cultural, las expectativas, la dedicación que tienen con el hijo y la relación con el entorno escolar inciden muy favorablemente en el rendimiento escolar.

*Sistema educativo,* Álvaro Marchesi y Eva María Pérez piensan que aunque la mayoría de las opiniones fijan sus explicaciones de manera exclusiva en las disfunciones del sistema educativo, son, sin embargo, el contexto familiar y el contexto socioeconómico lo que parecen contribuir con más fuerza en las diferencias encontradas, argumentando a favor del sistema educativo el hecho de que siendo este el mismo, así como la formación inicial de sus

profesorado, el sistema de acceso a la función pública, los sistemas de evaluación, promoción e incluso gran parte del currículo igual, las diferencias entre las Comunidades Autónomas a efecto de titulación son notables. Pero aún así, reconocen que el “sistema educativo tiene también una parte importante de responsabilidad en el porcentaje del fracaso escolar. La sensibilidad ante las dificultades de aprendizaje de los alumnos, los recursos existentes, la preparación e incitividad de los profesores, la flexibilidad del currículo, la atención a los centros que escolarizan con mayor riesgo de fracaso y los programas disponibles para proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos con dificultades de aprendizaje son condiciones generales que tienen una relación importante en el porcentaje de alumnos que alcanzan los objetivos establecidos en la educación básica”<sup>1055</sup>.

*Centros docentes*, dicen dichos autores que la escuela debe reflexionar sobre el origen y las consecuencias del fracaso escolar y aportar las soluciones que dependan de ella, crear un clima amplio aceptado de estudio y de participación en los que deben existir expectativas positivas en relación con los objetivos educativos establecidos, reflexionar sobre las opciones educativas, sistemas de evaluación y los métodos pedagógicos más adecuados para conseguir implicar y motivar a los alumnos en sus aprendizajes, y explicitando posteriormente que “los principales factores responsables de la “eficacia de las escuelas” son el liderazgo del equipo directivo, el ambiente favorable del aprendizaje, la existencia de un proyecto compartido, la organización eficiente de la enseñanza en el aula, la participación de los padres de los alumnos, el seguimiento del progreso de los alumnos y la evaluación de la escuela”<sup>1056</sup>. Y una tarea a llevar a cabo es la enseñanza de técnicas de estudio, a efectos que de que alumno estudie con la máxima eficacia, así como atemperar la indisciplina que reina en los centros hoy, pues, a este respecto la OCDE dice que “España es, junto con Brasil, Malasia, Portugal, Islandia y Australia, donde más tiempo se pierde en mantener el orden”<sup>1057</sup>, debido a que la “la situación española es especialmente grave en los Institutos (IES), donde el desorden, la indisciplina, la falta de una tradición cultural a la que adscribirse, la insuficiente autoridad de la dirección, redundan en clases poco eficaces, profesores desmotivados e, incluso, con temor”<sup>1058</sup>.

---

<sup>1055</sup> Ib. pp. 38-39

<sup>1056</sup> Ib. pp.40-41

<sup>1057</sup> <http://morallylucres.wordpress.com/2009/12/15/>

<sup>1058</sup> Ib.



La *enseñanza en el aula*, es cada vez cada vez más difícil. Adaptar el estilo y el método de enseñar a la diversidad de los alumnos y mantener al mismo tiempo un clima de trabajo es tarea que desborda a gran número de profesores, especialmente aquellos que trabajan con colectivo de alumnos que tienen un mayor riesgo de fracaso”<sup>1059</sup>.

Los autores, a los que venimos siguiendo, se olvidan que los sistemas educativos son elaborados por un determinado personal de la Administración educativa, máxima responsable, desde la dirección de los políticos de turno que tienen, entre otros objetivos, el dejar la impronta de su ideología política en la medida que son los que tienen que prevenir la realidad del sistema educativo entre otros factores, al presupuesto que hace viable su puesta en funcionamiento cabalmente, ser fruto de un consenso entre todas las fuerzas políticas, al menos entre las mayoritarias, del panorama nacional.

*Alumno.* El profesional de la educación experimenta en el día a día que las dificultades de aprendizaje de un alumno obedece a múltiples causas: trastornos de desarrollo (ver apartado 3, Capítulo XI), carencias y actuaciones desacertadas en el ámbito social, familiar y educativo que fomentan en determinados alumnos y alumnas a la desmotivación y al absentismo escolar, síntoma del llamado fracaso escolar; lagunas muy significativas de las áreas instrumentales como son el lenguaje y las matemáticas, frustración de expectativas por defecto o exceso, bajos niveles de confianza, autoestima, seguridad y autoconfianza en las propias posibilidades.

Sobre la *disposición de los alumnos*, Álvaro Marchesi Eva Maria Pérez<sup>1060</sup>-, dicen que las dos variables más importantes del alumno son sus conocimientos previos y su motivación. Y que para los profesores lo más preocupante es su falta de motivación. Resulta significativo que tanto ellos como los padres y los alumnos consideran que la causa más importante del fracaso escolar de los alumnos es su falta de interés. Para los profesores, la segunda causa es la falta de dedicación de los padres, en tanto que para los padres es la escasa preparación de los profesores. El origen de la falta de interés en el aprendizaje, generalmente, está en la sociedad audiovisuales la que está inmerso el alumno condiciona su atención y reduce el atractivo del texto escrito en el que se basa la mayoría de los aprendizajes escolares, además de las dificultades de lecto-escritura y cálculo que acusan mucho que los lleva al retraso académico difícil de recuperar después. “La experiencia del fracaso les conduce a

---

<sup>1059</sup> Ib. p.42

<sup>1060</sup> Ib. pp. 43-44

desconfiar de sus habilidades y ha considerarse incapaces de tener éxito en las tareas escolares. La pérdida de motivación para el estudio es casi inevitable”<sup>1061</sup>.

Otras causas, que tiene su sede en la sociedad como emisora y consumidora, y dentro de ella están los alumnos consumidores del tabaco y demás droga como el cannabis. Los expertos piensan que el consumo de drogas por los alumnos es un factor determinante de fracaso escolar, y los profesores podrían dar afirmación de ello a través de su experiencia, que no dejan de observar como el alumno al que se dirigen para darles alguna recomendación puntual no son ellos, sino otros un tanto tocados por determinadas sustancias. Su falta de atención y concentración es manifiesta, así como la grabación mental que tienen de terminología de drogadicción de emisión fácil dentro de su vocabulario es sintomatología frecuente.

“El alto índice- Miquel Casas, jefe del Servicio de Psiquiatría del Hospital Vall d'Hebron de Barcelona-.de fracaso escolar entre los niños españoles está relacionado con el hecho de que viven en el país más consumidor de cannabis”<sup>1062</sup>.El factor diferencial reside a su juicio en el "escaso" diagnóstico de dolencias mentales en la adolescencia, y el hecho de que España "registra un consumo masivo de cannabis"<sup>1063</sup> cuyos efectos, según Casas, dura 21 días.

Casas, tras afirmar que "los niños españoles no son los más tontos de Europa", ni la calidad del sistema educativo español, ni las estructuras familiares de los menores son las peores de Europa, defendió y añadió: "No somos distintos"<sup>1064</sup>. Desde nuestra perspectiva de fracaso escolar: “perspectiva del realismo comprensivo con las capacidades del alumno y las exigencias de la sociedad respecto al desarrollo social y económico” el alumno es responsable de su fracaso escolar cuando no superó los conocimientos de su nivel académico, teniendo capacidades y estando en condiciones para ello, porque no puso todo su empeño en superarlos satisfactoriamente.

#### **4. Efectos del “fracaso escolar”.**

Es evidente, que a toda causa le sigue su efecto. Estamos, pues, ante la Ley de Causa y Efecto o Ley de Consecuencia. La Ley de Causa y Efecto es una ley de vida que pasa muy desapercibida en numerosas personas en este mundo agitado en que vivimos; y, sin embargo,

---

<sup>1061</sup> Ib. pp. 43-44

<sup>1062</sup> <http://argijokin.blogcindario.com/2009/06/10531-expertos-vinculan-el-fracaso-escolar-en-espana-al-alto-consumo-de-cannabis.html> (descargado 23/12/09)

<sup>1063</sup> Ib.  
<sup>1064</sup> Ib.

es muy importante para nuestra vida en cuanto que todas nuestras acciones tienen, irremediablemente, sus efectos o consecuencias que la alivian o agravan. El bienestar o mal estar de nuestra vida depende del acierto o desacierto nuestras propias acciones. Acciones, pues, que requieren previa y detenida reflexión sobre los efectos de las mismas.

#### **4.1. Absentismo escolar**

El absentismo escolar es un problema nuevo, pues, que aunque la obligatoriedad escolar data desde la promulgación de la Ley Moyano de Instrucción Pública 1857, es desde la década de los 90 cuando las Administraciones públicas vienen velando por el cumplimiento de la asistencia a clase de los alumnos y alumnas como lo determina las disposiciones legislativas vigentes. Pero no obstante, a aún poniendo todos los medios que las instituciones escolares tienen a su alcance, no siempre lo pueden evitar, y es la razón por la que el absentismo escolar es se da en unos porcentajes bajo ningún concepto deseados.

El primer efecto, con todo lo que lleva consigo el mismo, es el absentismo escolar. Es, pues, un derivado del fracaso escolar, cantera de marginación social. Todas las estructuras sociales se ven salpicadas (la familia, en la que el padre y la madre toman diversas posiciones; maestros, profesores, la colectividad en general) por en el fracaso escolar; en el hijo adolescente se muestra una degradación de la imagen propia, ruptura de comunicación entre padres e hijo, lo que le lleva a un estado de ansiedad, tendencia depresiva, que conduce a un progresivo desarraigo familiar; evita estar en casa, busca a amigos entre otro grupo de gente para asegurarse una supervivencia afectiva.

Ese no querer estar en casa, fomenta el deseo de buscar a sus iguales en los que descarga sus sentimientos y comparte sus inquietudes y su malestar en general, a la vez que se siente comprendido. Con sus iguales, pues, se siente aparentemente bien. Pero entre todos, van cavando el terreno para que vaya germinando la semilla del abandono anímico, las ideas para ir obteniendo fondos con los que ir matando el tiempo a través de procedimientos poco plausibles que van destruyendo los esquemas familiares, escolares y sociales, a la vez que van en la trama de las tribus urbanas, delincuencia y drogadicción<sup>1065</sup>.

##### **4.1.1. ¿Qué es al absentismo escolar?**

Para Manuel Ávila Suárez el absentismo escolar es “la situación de inasistencia a clase sin justificación de manera prolongada en el tiempo, muchas veces de manera

---

<sup>1065</sup> <http://www.proyectopv.org/2-verdad/consecuenciasfracaso.htm> (descargado 31-12-09)

consentida, que se nos presenta como un problema en cuya aparición inciden factores educativos, familiares, sociales y cuya solución precisa de la adopción de diversas medidas, tanto de tipo educativo como, esencialmente de carácter social. Por lo tanto vamos a considerar el término inasistencia a las faltas a clase con justificación y absentismo al resto. Entendiendo por justificación la valoración realizada por el centro escolar sobre los motivos expuestos para no asistir a clase”<sup>1066</sup>.

El término proviene, pues, del latín “absens-entis” que viene a significar “ausente. Se trata, pues, en el ámbito escolar, de las ausencias voluntarias e injustificadas que mantienen los alumnos, parcial o total, no yendo a las clases de su institución escolar durante el tiempo que regularmente tiene que asistir a ellas por imperativo legal.

Es uno de los efectos del fracaso escolar, cantera a su vez de otros muchos efectos, que en sintonía con las causas que lo originan podemos agruparlas en tres tipos como son las *académicas, personales y sociales*, que menoscaba la imagen de la institución escolar, integridad de la persona del alumno y la seguridad de los padres en su rol de padres.

#### **4.1.2. Causas del absentismo escolar**

El absentismo escolar es la imagen estrella de un conjunto de factores de distinta índole que interactúan a lo largo de un proceso hasta terminar en el fenómeno traumático del absentismo escolar. No cabe duda que la asistencia diaria a clase supone de por sí disciplina personal y familiar, y esto a veces no es agradable para los alumnos, muchos alumnos llevados por la inapetencia de tener que ir a clase, les gustaría quedarse en casa para hacer aquellas otras cosas que no demandan esfuerzo, podríamos decir que es una tendencia un tanto natural. El problema no está, pues, en dicha apatía por parte del alumno, sino en la familia que se lo consiente, que incluso después le justifica lo injustificable al centro educativo, ahí está el meollo de la gravedad del problema.

Ávila Suárez, sintetiza las causas del absentismo escolar en estas tres grandes dimensiones, que sirven para acercarnos a la raíz del problema:

*“Causa centradas en el alumno.-* Bajo este epígrafe estarían desde los factores personales (nivel intelectual, motivación, autoestima), académicos (nivel de competencia curricular, hábitos y técnicas) hasta los de relación (integración, aceptación del grupo, socialización).

*Causas centradas en las familias.* Aquí agruparíamos las condiciones laborales de la familia, su estructura, el nivel educativo y socio-económico etc.

---

<sup>1066</sup> ÁVILA SUÁREZ, M (2006) *El alumno absentista como problema escolar*” en REVISTA DE LA INSPECCIÓN - Nº 1 - SEGUNDA ÉPOCA. ABRIL 2006 F:\Absentismo escolar.mht (descargado 23/12/09).

*Causa centradas en la institución escolar.* En este último incluiríamos la estructura organizativa, de dirección, de funcionamiento del centro, la actitud del profesorado, los mecanismos y reglamentos de convivencia interna”<sup>1067</sup>. En esta última dimensión incluye el problema de acoso que bajo la denominación de “bullyng” causan verdaderos estragos en la vida del escolar.

#### **4.1.3 Efectos del absentismo escolar**

A veces, este absentismo comienza en educación infantil (3-6 años) por causas varias, como la poca valoración que los padres dan al aprendizaje en esta etapa, abandono de los mismos a lo referente a la escuela. No cabe duda que la ausencia reiterada del niño al centro escolar conlleve significativa pérdida de estímulo por lo educativo, y menoscaba las posibilidades de adquisición de habilidades sociales y aprendizajes básicos, generando un retraso en la cimentación de su proceso de aprendizaje. Si el absentismo continúa, como suele suceder, en educación primaria (6-12) y secundaria (12-16 años) el retraso educativo adquiere magnitudes alarmantes, que los diversifica significativamente respecto a sus compañeros en aspectos como:

- Aminoración de sus posibilidades para aprender contenidos conceptuales y desarrollar competencias básicas, siéndole muy difícil seguir el ritmo de sus compañeros, lo que se da lugar a una mayor dejadez y abandono personal por el ejercicio relacionado con el proceso de aprendizaje; dedicándose, para descargar su malestar y agresividad como medio de protesta, a dibujar graffiti, indicativo de abandono y marginación escolar.

- Sus relaciones sociales son inadecuadas como consecuencia de su dificultad para ellas, debido a insuficiencia de habilidades sociales, adoptando como mecanismo de defensa las gracias inadecuadas e inoportunas para llamar la atención y demanda de integración en el grupo, su inadaptación escolar y social es evidente.

- Se aprecia un menor desarrollo y madurez personal, debido a una aminoración de estímulo y experiencias de aprendizaje gratificante, no saben de satisfacciones por los conocimientos que van adquiriendo, tampoco saben nada de refuerzos, como son los reconocimientos, las valoraciones, felicitaciones, etc. Su auto estima está bajo mínimos, y su desmotivación es una auténtica llamada de socorro existencial.

---

<sup>1067</sup> Ib.

- Sus posibilidades para experimentar determinados roles que permitan la integración, responsabilidad y cooperación en el grupo, así como vivencia de liderazgo se aminoran a tal nivel que suelen dedicarse, en muchos casos, a ser los graciosos de la clase para ser bien aceptado por la misma, o, por el contrario, se automarginan, optando, a veces por el absentismo, debido, entre otros motivos, a: la conciencia que tiene de sus carencias y deficiencias escolares, sentimientos de inferioridad respecto a sus compañeros, los cuales se ríen de él, lo insultan; y es incapaz de relacionarse adecuadamente, adoptando actitudes de agresividad, conflictividad, timidez, etc.

#### 4.2. Otros efectos del “fracaso escolar”.

Otros efectos, atendiendo al estudio de INCAS (Instituto de Estudios de Capital Social de la Universidad Abad Oliba-CEU publicado en noviembre del 2000 sobre los factores que determinan el rendimiento escolar, dice que las consecuencias del fracaso escolar, son:

El abandono escolar, pues, su abandono personal es tal que termina abandonando la escolaridad, sin dar razón de ello, o poniendo sin razones que las razones del personal responsable del Centro no entiende.

“1. El bajo rendimiento escolar *alimenta el paro*.

2. Los jóvenes ‘ni-ni’, ya que España presenta uno de los porcentajes más elevados de adolescentes o jóvenes que ni estudia ni trabaja. Este hecho disminuye también la edad *de incorporación a la delincuencia*.

3. Repercusión una prolongación en el mundo universitario, con *efectos sobre el sistema económico*.

4. *Bajo rendimiento en I+D*. España es el país de Europa occidental que registra menos patentes.

5. España, prácticamente *sin Premios Nóbel científicos*. Sólo Ramón y Cajal y Severo Ochoa, y este último lo obtuvo con la nacionalidad estadounidense”<sup>1068</sup> en la universidad. El fracaso escolar y el abandono escolar temprano tienen

---

<sup>1068</sup> <http://morallylucres.wordpress.com/2009/12/15/>



## ***CAPÍTULO IX***

### ***ESPAÑA ES HOY UNA SOCIEDAD PLURALISTA: VIVE UNA SOCIO-CULTURA CAMBIANTE Y MULTICULTURAL***

#### **1. España, históricamente es una experiencia de pluralismo cultural**

España, en su caminar histórico, ha venido siendo un lugar de encuentro de diversos pueblos, de diferentes culturas. Ha sido siempre un lugar deseado por otros muchos pueblos. Ya en su nacimiento, lo hace con el aliento vital de varios pueblos: sus primeros pobladores son los *iberos* (que son un conjunto de pueblos con afinidad cultural), ubicados en el mediterráneo (Aragón y Levante), y los *celtas* (conjunto de pueblos con cultura común) que se asientan en Galicia y Portugal unos mil años antes de Cristo. Entre ambos pueblos hay entendimiento, o como se dice ahora, química. Y una prueba de lo dicho son los *celtíberos*, que no son otra cosa que el fruto de la unión de *iberos* y *celtas* en el centro de la península Ibérica unos 700 años antes de Cristo.

A estos pueblos, hay que añadir aquellos otros que tienen su sede en el norte como son los astures, galaicos, cántabros y vascones (los vascones eran iberos, y ocupaban la actual Navarra); más el reino de Tartessos, instalado en el suroeste de la Andalucía actual.

Hacia el siglo el siglo XII a. de J.C. llegan los *fenicios*, pueblo semita establecidos en la actual Líbano, y entran en relación como colonizadores con los iberos, y fundan sus colonias en Gadir (Cádiz), Abdera (Adra, Almería), Sexi (Almuñécar, Granada y en su casi 1000 años de permanencia en Iberia dejaron muchos aspectos de su cultura con la que enriquecieron la de los pueblos autóctonos, tales como el alfabeto, su agricultura y ganadería avanzadas, la metalurgia, la navegación, la industrialización del consumo y el comercio. Hacen también su entrada hacia los siglos VIII y VII a. de J.C., los colonizadores griegos, que se establecen en las Baleares, y fundaron Ampurias y Alicante. Su legado puede concretarse en el nombre de Iberia, significando con ello la unidad de la península Ibérica y sus habitantes, y la moneda. La integración de fenicios y griegos con la población nativa fue total, constituyendo en torno a sí pequeñas ciudades-estado, siguiendo el paradigma de las metrópolis.

La Península Ibérica no deja de ser una tierra apetecida por su viñado, olivares, riqueza minera, y, pensemos que por su Sol, son estímulos que despiertan fuertes y vehementes deseos de conquista con los que llegan a ella los cartagineses y los romanos (218 a. C); los mismos que dejan su legado cultural a los pueblos que tienen por morada dicha península, a la



que denominan Hispania, y a la que terminan conquistando definitivamente los romanos hacia 19 de. J.C, tras la derrotar a los cartagineses. Y tras vivir un período en plena armonía, y plenamente romanizado; gozando, pues, de una cultura en la que subyacen rasgos culturales de todos los anteriores pueblos que de alguna u otra manera han dejado su legado cultural, a partir del 409 penetran en Hispania los pueblos germánicos suevos, vándalos, alanos, visigodos; los mismos que pragman sus señas de identidad en la cultural de los hispanoromanos que terminan adoptando.

“Aproximarse a la Edad Media peninsular- dice María Pilar Queralt del Hierro - es hacerlo a un territorio en el que durante aproximadamente diez siglos convivieron culturas y civilizaciones muy diversas. De ellas, de sus relaciones- no siempre pacíficas, pero tampoco tan crispadas como lo ha pretendido la historiografía ronántica”<sup>1069</sup>. Hispania es “un territorio multicultural”<sup>1070</sup>.

Del 409 al 1492 supone un período de pluralismo cultural en Hispania, pues, varios son los pueblos con sus propios rasgos culturales que viven en su suelo; astures, cántabros, vascones, suevos, alanos, vándalos, bizantinos, judíos, visigodos. Sin embargo, reina un vigoroso empeño por parte de los visigodos, que se intensifica en el reinado de Leovigildo, por lograr la total homogeneización en lo territorial, religiosa y jurídica entre los hispanoromanos y visigodos, y expulsar de sus límites hispanos a suevos, vándalos, alanos, bizantinos; cosa que en su totalidad no llegan a conseguirlo. Sin embargo ya San Isidoro de Sevilla, en sus Etimologías, hace ya referencia de España como nación: “<sup>1071</sup>¡Oh España! La la más hermosa de todas las naciones que se extiende desde Occidente hasta la India. Tierra bendita y Feliz, madre de muchos pueblos...”

En el 711 los musulmanes vencen a don Rodrigo en la batalla de Guadalote, último rey visigodo, se instalan en Hispania con la denominación de Al- Andalus, y a partir de ahí existen tres culturas claramente diferenciadas, inspiradas en religiones monoteístas, como son la cristiana, judía e islámica; espacio en el que se da la reconquista de las tierras hispánicas por los cristianos, reconquista que ve su definitivo final en el 1492, en la que los Reyes Católicos se hacen con el Reino de Granada, e Hispania ya es España. Y en este mismo año tuvo lugar la firma del Edicto de Expulsión de los judíos el 31 de marzo.; Edicto que perdura hasta el 31 de marzo de 1992, fecha en que firma su derogación Juan Carlos I. La expulsión de

---

<sup>1069</sup> QUERALT DEL HIERRO, M. P. (2006) *Atlas de Ilustrado de la Historia de España*. Madrid, Susaeta, p. 35

<sup>1070</sup> Ib. p. 35

<sup>1071</sup> VIDAL, C. Y JIMÉNEZ LOSSANTOS, F (2009) *Historia de España*” Madrid, Planeta, pp.72-73

los musulmanes, sin embargo, tiene lugar entre 1609 y 1614. Pero pese a dichas expulsiones oficiales, España no deja de ser un estado diferenciado en sus culturas: Cataluña, la Vascongadas, Galicia nunca dejaron identificarse como tales.

A partir de dicha fecha, es decir 1492, España, salvo en aquellos períodos en los que dispuso de gobiernos republicanos, que por otra parte no les dio tiempo abrirse debido a su brevedad, tiende a homogeneizar la sociedad, asimilando a su cultura las culturas minoritarias, identificándose como auténtica sociedad cerrada.

España, pues, tiene experiencia multicultural con luces y sombras. Las sombras ahí quedan reflejadas. Las luces, no cabe duda radica en el tiempo en que vivieron en suelo peninsular ibérico la diversidad de pueblos anteriormente citados, así como en ese otro en que en dicho suelo español viven judíos, cristianos y musulmanes guiados por la tolerancia y el respeto, aunque no faltaron las normales desavenencias en algún momento puntual; y como no, no podemos dejar de significar como una luz muy intensa la llamada escuela de traductores de Toledo, en la que brillaron personajes de enorme valía de las diversas culturas: hebrea. Árabe y cristiana.

## **2. España es hoy una sociedad pluralista**

A partir del 20 de noviembre de 1975, fecha del fallecimiento de Franco, España inicia la andadura hacia una sociedad pluralista. A partir de dicha fecha, pues, en la clase política que lidera la corriente aperturista anida la idea de ir preparando España para la implantación de un régimen democrático, que vaya engrasando las bisagras que han de ir facilitando la apertura de las puertas a una sociedad pluralista, en consonancia con los signos democráticos del concierto mundial en que se vive

Para hacer realidad este deseo, el 2 de junio de 1976, Don Juan Carlos se dirige al Congreso y el Senado norteamericanos reunidos en sesión conjunta, y como Rey de España hace explícita su voluntad de conducir al país hacia la democracia<sup>1072</sup>. Y el 18 de noviembre del este mismo año, Adolfo Suárez defiende en el pleno de las Cortes la Ley para la Reforma Política, aprobada por 425 votos a favor, 59 en contra y 13 abstenciones. El 15 de diciembre, España vota en referéndum dicha Ley, y obtiene un 94,2 % de los que acuden a las urnas que se decantan por el sí, despejando el camino hacia la democracia<sup>1073</sup>.

---

<sup>1072</sup> EL FRANQUISMO AÑO A AÑO 1939-1976. Los protagonistas y los hechos tomo 37, p. 44

<sup>1073</sup> Ib. p.45

Finalmente, el texto constitucional es aprobado el 31 de octubre de 1978 en el Congreso y el Senado, y el 6 de diciembre de 1978 el pueblo español en referéndum aprueba dicho texto constitucional. La Constitución es finalmente sancionada en el Congreso de los Diputados por el Rey Juan Carlos I. España es, pues, una monarquía parlamentaria, que empieza a caminar por la senda de la democracia con paso firme, y dispuesta a ir configurando esa sociedad plural que hace a las naciones fuertes por la riqueza que supone la convivencia de las diferencias entre sus hombres y mujeres por razones culturales, religiosas, filosófico-pedagógica e ideológico-sociopolítica, estéticas, morales que viven en actitud de respeto y tolerancia desde la libertad y por la libertad. Y con la fuerza de dichos valores y el deseo vehemente de un futuro más próspero España, morada de esos ciudadanos y ciudadanas ilusionados y esperanzados en un mañana más espléndido, ingresa en la llamada entonces Comunidad Europea, hoy Unión Europea, en 1986. Desde dicha década, España no ha dejado de ser una sociedad cada vez más más abierta, más pluralista, más heterogénea.

España es, pues, hoy una sociedad pluralista porque en ella hay diversidad de etnias, de diversidad de culturas, de religiones, diversidad de ideologías sociopolíticas, diversidad sociolingüística, diversidad estética, diversidad moral, etc. Una demostración de lo dicho lo tenemos en la evolución que nos muestran los siguientes gráficos de población extranjera que ha ido ubicándose en territorios español desde 1981. Así, pues, en el cuadro de la figura 1 se aprecia los extranjeros censados por porcentaje del censo total desde 1981 hasta 2009.

<b>Año</b>	<b>Extranjeros censados</b>	<b>Porcentaje del censo total</b>
1981	198.042	0,52 %
1986	241.971	0,63%
1991	360.655	0,91%
1996	542.314	1,37%
1998	637.085	1,60%
2000	923878	2,28%
2001	1.370.657	3,33%
2002	1.977.946	4,73%
2003	2.664.164	6,24%
2004	3.034.326	7,02%
2005	3.730.610	8,46%
2006	4.144.166	9,27%
2007	4.519.554	9,99%
2008	5.220.600	11,3%
2009	5.598.691	12,0%

**Figura 43: Evolución del número de extranjeros censados en España entre 1981 y 2008, con indicación de porcentaje del total del padrón español que representan (Fuente: INE)**

En este cuadro, figura 42, se observa los extranjeros residentes en España por continentes; en tanto que en el cuadro de la figura 3 refleja la población total de cada país del 2007, y finalmente, en el cuadro de la figura 4 podemos percatarnos de población extranjera en porcentajes del 2008 por provincias españolas.

Vemos lo dicho:

<b>CONTINENTES</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Europa	1.661.636	1.917.069	1.847.514
América	1.234.688	1.354.158	1.417.119
Asia	238.740	270.210	279.855
África	841.561	922.635	941.404
Oceanía	1.989	1.839	1.857
Desconocido	1.130	7.588	7.600
TOTAL	3.979.744	4.473.499	4.495.349

**Figura 44. Extranjeros residentes en España por continentes de origen**

**Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.\* Datos a 31 de marzo de 2009**

PAÍS	POBLACIÓN	PAÍS	POBLACIÓN
Marruecos	539.733	Brasil	82.401
Rumania	430.930	Cuba	82.083
Ecuador	371.743	República Dominicana	80.115
Colombia	299.479	Uruguay	79.800
Reino Unido	269.470	Ucrania	67.587
Argentina	231.630	Italia	59.249
Alemania	159.922	Suiza	56.247
Bolivia	157.732	China	53.887
Perú	138.593	Chile	53.047
Venezuela	106.220	Argelia	52.829
Bulgaria	99.919	Otros países	762.541
Portugal	88.017		
TOTAL			4.526.522

**Figura 45: Inmigrantes residentes en España, según su país de origen y de acuerdo con la Encuesta Nacional de Inmigrantes de 2007**

Porcentaje de población extranjera, 2008					
Pos.	Provincia	Total población	Nacidos en España	Nacidos en el extranjero	% población extranjera
	<b>TOTAL NACIONAL</b>	46.157.822	40.113.294	6.044.528	13,10
1ª	<b>Alicante</b>	1.891.477	1.416.337	475.140	25,12
	Balears (Illes)	1.072.844	827.489	245.355	22,87
	Girona	731.864	578.767	153.097	20,92
	Almería	667.635	531.214	136.421	20,43
	Melilla	71.448	57.113	14.335	20,06
	Santa Cruz de Tenerife	1.005.936	816.759	189.177	18,81
	Madrid	6.271.638	5.113.231	1.158.407	18,47
	Tarragona	788.895	643.184	145.711	18,47
	Málaga	1.563.261	1.275.459	287.802	18,41
	<b>Castellón</b>	594.915	486.363	108.552	18,25
	Lleida	426.872	356.455	70.417	16,50
	Murcia	1.426.109	1.191.663	234.446	16,44
	Palmas (Las)	1.070.032	903.235	166.797	15,59
	Guadalajara	237.787	200.788	36.999	15,56
	Barcelona	5.416.447	4.581.045	835.402	15,42
	Rioja (La)	317.501	271.606	45.895	14,46
	<b>Valencia</b>	2.543.209	2.204.983	338.226	13,30
	Segovia	163.899	142.839	21.060	12,85
	Zaragoza	955.323	833.829	121.494	12,72
	Navarra	620.377	544.201	76.176	12,28
	Teruel	146.324	128.742	17.582	12,02
	Toledo	670.203	590.829	79.374	11,84
	Cuenca	215.274	190.587	24.687	11,47
	Huesca	225.271	199.548	25.723	11,42
	Soria	94.646	85.512	9.134	9,65
	Ourense	336.099	304.157	31.942	9,50
	Burgos	373.672	338.531	35.141	9,40
	Ceuta	77.389	70.289	7.100	9,17
	Álava	309.635	283.324	26.311	8,50
	Albacete	397.493	363.841	33.652	8,47
	Huelva	507.915	466.093	41.822	8,23
	Ciudad real	522.343	480.078	42.265	8,09
	Granada	901.220	828.885	72.335	8,03
	Ávila	171.815	158.427	13.388	7,79
	Pontevedra	953.400	883.067	70.333	7,38
	Cantabria	582.138	539.854	42.284	7,26
	Valladolid	529.019	493.400	35.619	6,73
	Coruña (A)	1.139.121	1.064.278	74.843	6,57
	León	500.200	467.951	32.249	6,45
	Vizcaya	1.146.421	1.074.345	72.076	6,29
	Guipúzcoa	701.056	656.959	44.097	6,29
	Salamanca	353.404	331.833	21.571	6,10
	Asturias	1.080.138	1.017.029	63.109	5,84
	Lugo	355.549	336.585	18.964	5,33
	Zamora	197.221	187.056	10.165	5,15
	Cádiz	1.220.467	1.163.005	57.462	4,71
	Sevilla	1.875.462	1.793.972	81.490	4,35
	Palencia	173.454	165.933	7.521	4,34
	Cáceres	412.498	395.203	17.295	4,19
	Badajoz	685.246	659.648	25.598	3,74
	Córdoba	798.822	771.726	27.096	3,39
	Jaén	667.438	646.047	21.391	3,20

**Figura 46: Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Revisión del padrón municipal 2008. Población extranjera especificada en España por provincias, nacidos en España y en el extranjero. Fecha de consulta: 26/02/2009**

España es hoy, reiteramos, una sociedad pluralista, multicultural, que goza de un Estado autonómico en el que se dan diversas comunidades autónomas y las propias lenguas como el castellanos, gallego, euskera y catalán, y sus implicaciones; la cultura gitana no es un sueño, sino una realidad; la pertenencia a la Unión Europea, el personal que se desplaza temporalmente por cuestiones de trabajo (embajadas, empresas de otras naciones o empresas multinacionales); comunidades de residentes extranjeros en España; los inmigrantes, como hemos podido mostrar más arriba, procedentes de todos los continentes, aunque mayoritariamente sudamericanos, africanos (marroquíes y guineanos); las culturas minoritarias debido a su enclave geográfico, poco accesible a las comunicaciones; las minorías religiosas; las regiones que limitan con otros Estados, como Francia, Portugal; el turismo; el pluralismo audiovisual; las imágenes son mayoritariamente de producción extranjera (EE.UU, Japón); la cultura de la imagen, tras la cultura oral y la cultura de la escritura<sup>1074</sup>.

Esta sociedad plural, en la que la multiculturalidad es una realidad inherente a la misma naturaleza de la misma, exige una Pedagogía sin fracasos en la que la educación, objeto de su reflexión, mediante un proceso interactivo obtenga unos resultados exitosos.

### 3. Alumnos inmigrantes matriculados en enseñanza no universitaria

Los alumnos inmigrantes matriculados en enseñanza no universitaria en España en el curso 2008-2009, según datos del Ministerio de Educación, asciende a 743 696, lo que supone un 9,7 % del total. Veamos el siguiente cuadro de la figura 5, según su nacionalidad de origen y porcentaje:

Nacionalidad de origen	Porcentaje
Latinoamérica	44,3%
Unión Europea	25,1%
África	20,5%
Asia	5,2%
Restos de países europeos no comunitarios	3,7%
América del Norte	0,90

**Figura 47. (Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia).**

<sup>1074</sup> SÁEZ ALONSO, R. “Una sociedad pluralista, una educación intercultural”  
<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9292110263A.PDF>. p.265

Y teniendo en cuenta los países que destacan, nos encontramos con el cuadro de la figura 46:

Países	Nº de alumnos matriculados	Porcentaje
Marruecos	121 036	16,27%
Ecuador	104 651	14,07%
Rumania	82 910	11,14%
Colombia	57 250	7,02%

**Figura 48. (Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia).**

De la cifra total, 743 696 extranjeros matriculados en enseñanza no universitaria, 616 343 fueron matriculados en centros públicos, lo que supone un 11,9%; y 127 353 en centros privados, un 5,2%, mostrando las diferentes enseñanzas en que son matriculados el cuadro de la figura 6 que sigue:

Enseñanza en la que están matriculados	Número de alumnos
Primaria	305 520
Educación Infantil	124 211
Secundaria Obligatoria (E.S.O)	213 530
Bachillerato	32 085
Formación Profesional (FP)	31 792
Programas de cualificación Profesional Inicial	8 405
Educación Especial	3 454
Enseñanzas de régimen especial (artísticas, de idiomas y deportivas) (EFE)	20 183

**Figura 49. (Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia).**





## ***CAPÍTULO X***

### ***HETEROGENEIDAD DE LA SOCIEDAD EDUCATIVA***

#### **1. La heterogeneidad, una realidad del grupo clase en el aula hoy**

La verdad es que el grupo-clase siempre es uno, pero no homogéneo, sino heterogéneo. ¿Y por qué? Pues, si tenemos en cuenta que cada individuo es distinto a los demás por causas varias, nos hallamos con que dicho “*uno*” está configurado por lo múltiple, sea cual sea el ratio de dicho “*uno*”, es decir, de dicho grupo. Así, pues, la realidad del grupo-clase en el aula hoy es su heterogeneidad.

Las diferencias culturales, pues, como las psicológicas, físicas, motóricas, etc, son una realidad. Realidad que debe ser atendida por la escuela “por coherencia con los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social, y también porque es la garantía que permite alcanzar objetivos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad y el logro de la igualdad de oportunidades en el acceso de todos los bienes y recursos disponibles”,<sup>1075</sup>.

Dentro del grupo clase, se halla el grupo de los que estando en posesión de un buen nivel cognitivo sus intereses están volcados en llevar a cabo un aprendizaje sólido, significativo, constructivo (como dicen los constructivistas), cuyas expectativas no quedan satisfechas en su plenitud; está también el grupo de los que tienen interés por aprender y su nivel intelectual y demás capacidades está dentro del rango de la normalidad, cuyas expectativas quedan satisfactoriamente cumplidas; el de los alumnos que quieren y no pueden, debido a determinadas dificultades; los llamados alumnos de integración por discapacidades cognitivas, auditivas, psicomotrices; los que acogen en sus aulas los alumnos y alumnas con trastorno general de desarrollo (T.G.D), en el caso de que el centro sea preferente para los T.G.D; y como no, el grupo de los alumnos desinteresados y desmotivados, que pasan del aprendizaje escolar, del estudio reglado que constituyen el llamado “Fracaso escolar” por razones varias, aunque la más común es la de pertenecer a familias desestructuradas; y el que constituyen los inmigrantes, pertenecientes a otros países (comunitario o no comunitario) con otra cultura y procedentes de distintos sistemas educativos y niveles académicos por debajo de los exigidos en nuestro país, por causa varias. Todos los alumnos y alumnas que no

---

<sup>1075</sup> AGUADO ODINA, T.; GIL JAURENA, I.; MATA BENITO, P.(2005) Op. Cit. p. 20

pueden seguir el ritmo normal de la clase, necesitan, pues, atención psicopedagógica especial para compensar sus lagunas escolares.

La heterogeneidad es tal, que el profesor, pese a su esfuerzo y buen hacer, a veces por encima de sus posibilidades, sale de la clase con la idea de no haber rematado la faena (en lenguaje taurómico) plenamente, pese a los malabares que ha tenido que hacer para satisfacer cuantas exigencias demanda la misma. Esta es la realidad del aula hoy. Clases homogéneas por la edad cronológica de los alumnos, pero heterogéneas por los niveles en contenidos conceptuales y disponibilidades de cada uno de los alumnos y alumnas que configuran el grupo clase que se desenvuelve en el aula; alumnos diversos con necesidades diversas, y profesores que tienen que estar haciendo un sobreesfuerzo para que dicha diversidad de alumnos obtengan un aprendizaje comprendido, entendido, bien elaborado, y eso supone esfuerzo, mucho esfuerzo; esfuerzo que deriva, a veces, en agotamiento y depresión profesional. La depresión del profesor, no es sólo por la indisciplina del alumnado en las aulas y fuera de las aulas, sino por el cansancio que supone llevar a cabo una educación intercultural de calidad: atendiendo diferentes niveles culturales entre sus alumnos, así como sus diferentes aspectos culturales o diferentes culturas.

## **2. ¿Qué significa la expresión “alumnos diversos”?**

Decir diversidad, es decir según la DRAE “variedad, desemejanza, diferencia”. Decir heterogeneidad es significar que el “todo” contiene elementos diversos entre sí, como el grupo clase contiene alumnos diversos entre sí, sea o no sean inmigrantes, por causas varias.

Así, pues, “solemos hablar – dicen Aguado, Gil y Mata- de “homogeneidad” cuando hacemos énfasis en las similitudes entre los individuos y actuamos como si pensarán, se comportarán, aprendieran más o menos lo mismo...utilizamos la idea de “diversidad” cuando estamos teniendo en cuenta la variación individual y no sólo la reconocemos, sino que partimos de ella para diseñar estrategias útiles en las clases y en el ambiente que nos rodea (Guía INTER, 2005)”<sup>1076</sup>.

En el punto anterior hemos descrito la diversidad de alumnos y alumnas que hay en una aula hoy, es decir, hemos expuesto, los diferentes grupos de alumnos que conviven en el aula dentro del grupo clase. Con ello hemos querido significar que dentro de ese todo que supone ser el grupo clase, hay desemejanza, diferencia o variación entre los alumnos que configuran el grupo clase; su naturaleza racional es diversa por causas cognitivas, afectivas,

---

<sup>1076</sup> Ib. p. 21

emocionales, axiológicas, existenciales, culturales, contextuales por razones familiares, sociales, etc., etc. Sus niveles académicos en razón a sus contenidos conceptuales son, igualmente, diferentes.

En lenguaje psicopedagógico, la expresión “alumnado diverso”, es estar refiriéndonos a aquellos alumnos que acusan más dificultades para el aprendizaje escolar que el resto de los que configuran su grupo clase de su misma edad. Se trata, pues, de alumnos y alumnas que para reeducar dichas dificultades y lograr los objetivos fijados precisan más ayuda que los demás compañeros de su grupo.

La etiología de cuantas dificultades de aprendizaje acusan estos alumnos son diversas. Y todos ellos, debido a sus necesidades especiales, demandan, pues, atenciones especiales, apoyo para compensar dichas dificultades de aprendizaje.

El Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades especiales, (B.O.E. 2 de Junio de 1995) dirige la atención educativa, y en su artículo 1.1 especifica que “a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociada a su historia educativa y escolar o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

Si nos atenemos a la Ley 9/1995 de 20 de Noviembre (B.O.E.21 de Noviembre 1995), de participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros, dice en la Disposición Adicional 2ª, que “ se entiende como alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”.

En el Real Decreto 299/1996, de 28 de Febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (B.O.E. del 12 de Marzo de 1996) en el Art. 3, referido a los destinatarios de la respuesta educativa serían dice:

“a. El alumnado que por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

b. El alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

c. El alumnado que, por razones personales, familiares o sociales, no puede seguir un proceso normalizado de escolarización, cuando de esa situación puedan derivarse dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo”.

Respecto a la Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos (B.O.E. 28 de julio 1999) dice que los alumnos destinatarios son aquellos “que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presenta desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y, en el caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza” (Capítulo I, segundo apartado).

### **3. Clasificación de los “alumnos diversos”.**

El el alumno es diverso por causas varias, como son diferencias culturales y diferencias de cultura: los hay, pues, alumnos con un nivel cultural más elevado que otros debido a que pertenecen a familias de diferentes niveles culturales; otros, por ser inmigrantes, gozan de otra cultura. También hay alumnos en los que subyace un trastorno del desarrollo. El Acta de Trastorno del Desarrollo de 1977, los define “como crónicos, severos y atribuibles al retraso mental, parálisis cerebral, epilepsia o autismo, porque tales condiciones consisten en alteraciones similares de funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa y requieren servicios y tratamientos similares a los requeridos para tales personas”<sup>1077</sup>. Estos alumnos con trastorno del desarrollo, alumnos de “necesidades educativas especiales” demandan una atención psicopedagógica específica a sus necesidades, y especializada.

Si tomamos como fuente, la clasificación multiaxial de la DSM-IV<sup>1078</sup> que hace de los trastornos del desarrollo, nos encontramos con que la tipología de los alumnos diversos, se reduce a la siguiente a saber:

---

<sup>1077</sup> SCHOPLER, E (1983) News developments in the definition and diagnosis of autism. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.) *Advances in clinical child psychology*, vol. 6, pp 120.

<sup>1078</sup> GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (2008) *Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del desarrollo*. Madrid. Pirámide, pp. 30-32

1. Alumnos con *trastornos clínicos y otros problemas objeto de atención clínica y psicopedagógica* por la incidencia que tiene globalmente en la conducta de los alumnos y en el proceso de la enseñanza/aprendizaje. Pertenecen a este grupo los alumnos que presentan:

- Trastorno de aprendizaje.
- Trastornos de deficiencias motoras: parálisis cerebral, espina bífida.
- Trastornos de comunicación:
  - Trastornos de lenguaje lecto-escritor: dislalia, dislexia, disgrafía, discalculia, etc
  - Trastorno fonológico ( tartamudeo)
  - Trastorno de la comunicación no especificada.
- Trastornos graves de conducta por Trastorno de Generalizado de Desarrollo: trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno degenerativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.
- Los trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, con el trastorno de déficit de atención con hiperactividad de tipo combinado, de tipo con predominio de déficit de atención y del tipo con predominio hiperactivo-impulsivo, el déficit de atención de hiperactividad no especificado.
- El trastorno social, sea de inicio infantil o adolescente, el trastorno negativo desafiante y el trastorno de comportamiento perturbador no especificado.
- Los trastornos de la ingestión y de la conducta alimentaria de la infancia o la niñez.
- Los trastornos de tics: el trastorno de Tourette, el trastorno de tics motores o vocales crónicos, el trastorno de tics transitorios, sea de episodio único o recidivante, y el trastorno de tics no especificado.
- Los trastornos de eliminación, como la encopresis o la enuresis
- La esquizofrenia y otros trastornos psicóticos

2. Alumnos que requieren atención psicopedagógica por acusar:

- Trastornos reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez, sea de tipo inhibido o de tipo desinhibido.
- Trastorno de movimientos estereotipados, sea o no comportamientos autolesivos.

- Trastornos de estado de ánimo: ansiológicos por separación, sexuales y de identidad sexual.
- Trastornos de conducta alimentaria, del sueño, de control de los impulsos, de relación, de abandono, de capacidad intelectual límite.
- Problemas de fracaso escolar, los de conductas antisociales, de dificultades de identidad y de mutismo selectivo

3. Alumnos que muestran trastornos de personalidad y deficiencia mental: trastornos paranoides de personalidad, esquizoides, esquizotípicos, antisociales, histriónicos, narcisistas, de evitación, de dependencia, obsesivos compulsivos, los no especificados; deficientes mentales: leves o ligeros, moderados, severos, profundos y de gravedad no especificada.

4. Alumnos con deficiencia sensorial: déficits visuales y auditivos.

5. Los alumnos que presentan problemas sociales o culturales y desfavorecidos, con dificultades de inserción educativa y retraso escolar significativo como consecuencia de una tardía escolarización, una irregular escolarización, un desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza en las situaciones de alumnos inmigrantes.

También están los alumnos desmotivados escolarmente por sobreprotección, que suele dar lugar a alumnos inmaduros, sin responsabilidad e incapacidad para el esfuerzo que demanda el quehacer escolar; excesiva permisividad y carencia de límites, que inciden de manera negativa en la formación de hábitos de trabajo; expectativas demasiado altas, que a veces suelen degenerar en desinterés; expectativas demasiado bajas, que suelen originar desconfianza en las propias capacidades o disponibilidades.

## ***CAPÍTULO XI***

### ***ABANICO DE LA MULTICULTURALIDAD: ENFOQUES Y MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL***

En los 243 países existente en el planeta Tierra, hay una población total que se aproxima a los 6500 habitante distribuidos en un mundo que consta de diversas civilizaciones: occidentales (América anglosajona, Europa, Australia, Nueva Zelanda), islámicas, eslavas, orientales, indias, del África negra e iberoamericana. Y si por civilización, conceptualmente, se entiende, según Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el “estadio cultural propio de las sociedades humanas más avanzadas por el nivel de su ciencia, artes, ideas y costumbres” llegamos a la evidente conclusión que el pluralismo cultural es una realidad que nos impele contar con ella a la hora de emprender un modelo de educación que tenga como objetivo la convivencia de las diversas culturas que confluyan en nuestra sociedad pluralista que es hoy España, como consecuencia de los inmigrantes que llegan a ella desde la década de los ochenta.

En el punto 1 del capítulo IV, hemos dicho que el término multiculturalidad no es exactamente igual que multiculturalismo, sino que viene a significar, matizando, el mutuo entendimiento y respeto de las personas a su diversidad y no la similitud, a la vez que aceptan respetuosamente las preferencias de los individuos, con independencia de su cultura. Esta multiculturalidad es posible en culturas en el que el sistema político fomenta la libertad, mediante un liberalismo social, y en una nación o país donde existen diversos grupos étnicos y estimulan la relación entre ellos evitando el desarrollo de grupos solitarios; buscan, pues, la convivencia auténtica entre las diversas culturas. Sin embargo, el multiculturalismo se tiende a ver como diversidad cultural originada por los inmigrantes que llegan a un país. Pero dicho término comprende también otros hechos causantes de la diversidad cultural como son el caso determinados grupos que aspiran al reconocimiento de su identidad, razón por la que luchan por su independencia política del Estado en que se hallan, así como por hechos de lesbianismo, homosexualidad y feminismo, como es el caso de las lesbianas, homosexualidad y mujeres feministas.

En este mundo globalizado en el que vivimos hoy, pese a sus más radicales detractores, las culturas caminan a alta velocidad buscando sus rasgos convergentes hasta



encontrarse en un lugar emblemático de expansión universal, y aunarse en ellos con el firme objetivo de servir al hombre desde su libertad y por su libertad. En dicho capítulo IV, punto 4, hemos expuesto nuestra posición respecto a la cultura, posición que traemos aquí, diciendo que: la cultura a de estar al servicio integral del hombre y de su vida en libertad. Y la razón estriba en que el ser humano es un cúmulo de necesidades que tiende satisfacer. Mas si en el hombre hay, en razón a su naturaleza, muchas necesidades, es precisamente porque hay multiplicidad de dimensiones constitutivas de su esencia o naturaleza de su ser. El ser humano, es un ser multidimensional; y cada dimensión demanda ser atendida para su desarrollo pleno en el momento más adecuado, cuyo inicio debe ser desde el momento de su concepción en el que empieza su morada en el seno materno hasta su mismo fallecimiento en el que deja de tener ningún tipo de necesidades desde su nueva y trascendente morada. Dichas dimensiones pueden clasificarse en un triple plano físico, psíquico y trascendente. Esto supone que el hombre ha de ser atendido en aspectos psico-biológicos, intelectuales, afectivos, estéticos, sociales, cívicos, cosmopolitas, religiosos y morales.

La cultura, pues, es una necesidad del hombre como productor y como receptor, en ambos casos se enriquece y enriquece a los demás. La cultura, pues, debe satisfacer al hombre en su integridad, y, en coherencia con su naturaleza, y tener como principal objetivo su pleno enriquecimiento, así como la plena liberación de cuanto tiende a determinarlo en su propio contexto. El hombre tiene hambre y sed de cultura, y tiene hambre y sed de cultura porque la necesita, como necesita el alimento y el agua, para ser lo que su naturaleza le demanda ser: *libre, y cada vez más él.*

Optamos, pues, por una cultura amplia, integral e integradora individual y socialmente, que esté al servicio global del hombre y de su vida desde la libertad y por la libertad. Pues, no concebimos una cultura en la que el hombre quede totalmente determinado ni por las leyes de la Naturaleza ni por las leyes positiva promulgadas por el hombre. No concebimos una cultura que tienda a ver al hombre como pura materia, y como materia no se conciba las necesidades que tiene de trascender más allá de este mundo físico, objeto de la experiencia; una prueba de lo dicho es el afán del hombre por especular por el más allá de lo que ve para llegar a sus orígenes; y otra, los sentimientos religiosos que anidan en lo más adentro de su ser. Una cultura que rechaza la metafísica, la teología, y cualquier otro aspecto espiritual resulta angosta, reduccionista y desintegradora.

Optamos, por una cultura cosmopolita, universal que tenga por finalidad servir al hombre y a la vida, desde un sistema educativo igualmente universal, cuyo fin sea el pleno

desarrollo de la libertad, entendida esta libertad como el dominio de uno mismo en el ejercicio del deber para dar cumplimiento a lo que te corresponde en derecho como miembro de una sociedad plural. Optamos, y no caemos en paradoja por razones que posteriormente explicaremos, por una cultura localista.

Respeto a la libertad, traemos a colación lo que dice Mosterín, y nosotros ya manifestamos que lo hacemos nuestro, que: “Aunque la libertad, por sí misma, no soluciona ninguno de nuestros problemas, constituye la condición de posibilidad del despliegue de nuestros esfuerzos y nuestras iniciativas para solucionarlos. La ausencia de libertad reduce nuestras alternativas, estrecha nuestros horizontes, mella nuestra creatividad, nos impide dar lo mejor de nosotros y nos condena a vivir menos interesantes y felices de lo que podrían haber sido”<sup>1079</sup>

La cultura, en un sentido amplio debe “abarcas todo tipo de actitudes, habilidades y conocimientos aprendidos... normas e instituciones sociales”<sup>1080</sup> Cultura, pues, son los conocimientos que tenemos asimilados, los valores y los regímenes políticos que nos hemos dado, las libertades que nos hemos concedido, los derechos que nos hemos comprometido respetar, los deportes instituidos para su práctica y diversión, los espectáculos (cine, teatro, conciertos musicales, juegos de esparcimiento, las ciencias, el Internet etc.), las ideas de nuestro tiempo, las creencias, las costumbres., etc.. Resumiendo, siguiendo y recogiendo lo que piensa Guardini respecto a la palabra cultura, dice que cultura es “todo lo que el hombre hace, confirma y crea”<sup>1081</sup>, y eso, desde nuestra visión universalista de la cultura, es un hacer de valor universal, como universal es el hombre que la “hace, confirma y crea”.

Es evidente y obvio, que nuestros días son de revolución informática, en los que las distancias han desaparecido. A la voz de ya nos podemos poner en contacto a través de Internet con la persona más lejana (telefónicamente, por correo electrónico, videoconferencia), mediante TV podemos ver cualquier lugar del mundo. Y esta es la razón por la que, a la par, abogamos por un desarrollo de las culturas locales, a la vez que, aprovechando la revolución informática y demás medios informativos, vallamos creando una cultura universalizada mediante la convergencia cultural que dicha revolución nos va permitiendo.

Esclarecedor es lo que dice al respecto Mosterín: “Casi todas la etnoculturas locales se encuentran sumidas en un proceso de convergencia inevitable, debido al progreso de los

---

<sup>1079</sup> . MOSTERÍN, J (2008) *La cultura de la libertad*. Madrid, Espasa-Calpe, p. 11

<sup>1080</sup> Ib. p.17

<sup>1081</sup> GUARDINI, R. Op. Cit. p. 9

medios de transporte y comunicación. La información circula ahora con la misma facilidad con que antes circulaba por un valle o comarca. El aislamiento cultural deviene crecientemente difícil, y el mantenimiento de la fragmentación geográfica-cultural del mundo resulta a la larga insostenible...este proceso conduce a una mayor homogeneidad cultural del planeta, considerado en su conjunto, a la vez que produce un mayor pluralismo y variedad cultural a nivel local”<sup>1082</sup>.

Esta es la gran maravilla, que estamos viviendo hoy, la convergencia cultural que está en marcha es un hecho evidente. Pero también es evidente que “esta convergencia está aún lejos de haber llegado a su culminación y su equilibrio. De momento, ha desequilibrado todas las culturas tradicionales, sin haber hallado ella misma un nuevo equilibrio con que sustituirlas”<sup>1083</sup>.

La cultura, como creación del ser humano, es humana; y como humana tiene educativamente un destino: cultivar al hombre hasta hacerlo hombre. La cultura, pues, no es una acumulación de conocimientos, sino la capacidad madurativa cultivada que tiene el hombre para la resolución de cuantos problemas se halla en la vida sin agobio y sin tensión, sino serena, prudente y eficazmente.

¿Cabe en este mundo globalizado sin fronteras en las “ondas”, reducir al hombre, que por motivos varios emigran de sus países, al localismo cultural del país al que llega como inmigrante?

Dicho interrogante nos invita analizar los diversos enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural expuestos por Antonio Muñoz Sedano<sup>1084</sup>, que presentamos en el siguiente cuadro que hemos diseñado para ello:

---

<sup>1082</sup> MOSTERÍN, J. Op. P. 261

<sup>1083</sup> MOSTERÍN, J. Op. Cit. P. 263

<sup>1084</sup> Muñoz Sedano, A. (1997) *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española  
<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf> (Descargado 29-09-09)

ENFOQUE	MODELOS
1.Enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida	Modelo Asimilacionista Modelo segregacionista Modelo compensatorio.
2.Enfoque: hacia la integración de culturas	Modelo de relaciones humanas y de educación no racista
3.Enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de las culturas	Modelos de curriculum multicultural Modelo de orientación multicultural Modelo de pluralismo cultural Modelo de competencias multiculturales
4.Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural	Críticas a la educación centrada en las diferencias culturales Modelo de educación antirracista Modelo holístico Modelo de educación intercultural

**Figura 50: Sinopsis de los diferentes enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural.**

## **1. Modelos del enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida**

### **1.1. Modelo Asimilacionista**

Políticamente, este modelo tiene como objetivo “la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura de su grupo dominante”<sup>1085</sup> por ser considerada la mejor, la más valiosa, considerando la diversidad étnica, racial y cultural el problema que amenaza la integridad y cohesión social. El único modo que tienen los alumnos y alumnas de minorías étnicas para participar en la cultura nacional es liberarse de su identidad étnica, ya que de lo contrario llevarán retraso en su carrera académica. Parten del principio de que la cultura con la que se presentan los alumnos minoritarios entorpece una buena integración en el centro docente y en la sociedad. “Los elementos culturales de los niños minoritarios son vistos como algo que más bien interfiere en el desarrollo escolar y social de dichos alumnos, por lo que lo más conveniente es excluirlos (p. ej. La lengua) del curriculum y la vida de la escuela o –incluso- prohibirles su acceso”<sup>1086</sup>.

<sup>1085</sup> <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf> (Descargado 29-09-09)

<sup>1086</sup> Ib.

Con este modelo asimilacionista o etnocéntricos los alumnos inmigrantes “reciben un doble mensaje:

Tienen que ser como los niños del país receptor para ser aceptados pero la realidad es distinta, con frecuencia nunca lo aceptan a pesar de haber sido forzados a desechar voluntariamente todo lo representado por los padres, su grupo, su lengua y su cultura. Este factor influye de forma decisiva y negativa en el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes proporcionándoles escasas posibilidades de logros escolares y consecuentemente alto nivel de fracaso escolar. Estos resultados no son causales, ya estaban previstos al diseñar la política educativa dirigida a inmigrantes, pues, la finalidad última de los programas Asimilacionistas se basan: impedir el retorno de los inmigrantes a su país de origen” debido a que al “privarles de su lengua y su cultura se avergüenzan de sus orígenes, lo que impedirá regresar a su país y les obligará voluntariamente a permanecer en una sociedad a la que terminará valorando mucho más que a la suya, produciéndose el fenómeno de la ACULTURACIÓN”<sup>1087</sup>.

“A su vez- continúa diciendo Hernández Crespo- su escasa preparación académica les convierte al salir de los centros escolares en:

- Mano de obra barata y flexible para ocupar los peores empleos y mal remunerados
- Ciudadanos de segunda clase fácilmente soldables que se ven obligados a aceptar las normas y valores de la sociedad receptora hasta identificarse con ellos y evitar la solidaridad con su grupo.
- Le obliga a permanecer voluntariamente, a la vez que el país respetos se asegura de que la función amortiguadora de la economía capitalista se lleve a cabo en caso de crisis.”<sup>1088</sup>

Nos encontramos, pues, con que el Programa Asimilacionista no respeta las diferencias, ni el derecho a la educación fundamentada en la igualdad de oportunidades. Puede considerarse, por el contrario, como modelo generador de problemas psicológicos, sociales y culturales en el grupo de inmigrantes, valorados de forma diferente a los ciudadanos del país receptor. Los alumnos inmigrantes, pues, quedan obligados a elegir su propia cultura, relegando la del país receptor, situándose en grupo marginado u optando por la cultura de la mayoría, a sabiendas

---

<sup>1087</sup> *Integración y multiculturalidad en los centros escolares*. Se trata de un trabajo de investigación realizado por la doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesora de Pedagogía Terapéutica del I.E.S Maria Zambrano de Leganés (Madrid) HERNÁNDEZ CRESPO, J. (2003)

<sup>1088</sup> Ib. p. 16

que pierden su identidad y jamás ocuparán un lugar preferente en la escuela ni por supuesto en la sociedad.

Entre las muchas consecuencias de este modelo, las más destacadas son la distribución de los alumnos y los planteamientos compensatorios. La primera, es decir, la distribución de los alumnos, conocida también con la denominación de “*estrategia de cuotas*” supone distribuir a los alumnos inmigrantes en varios centros educativos en un porcentaje no superior al 30%. Es la manera más adecuada en tanto que evita la formación de “*guetos*” y se favorece la integración del alumnado y el asimilacionismo; confundiendo intencionalmente ambos procesos.

Respecto a los “planteamientos *“compensatorios”*”, incide en que tanto la cultura perteneciente a los grupos minoritarios, así como las personas que representan son portadores de grandes *déficit* que se deben compensar con objeto de *acercarles* a los conocimientos implícitos en la cultura mayoritaria que deben asimilar”<sup>1089</sup>.

Las estrategias usadas para lograr dicho objetivo, conllevan el desarrollo de problemas que invalidan por equívocas dichas estrategias, provocando, por el contrario, “mentalmente estados de ansiedad, baja estima, conflictividad y rechazo a todo lo relacionado con el centro, aula, compañeros, materias curriculares, profesores, factores que incidirán negativamente en sus aprendizajes rendimiento escolar, a la vez que servirán como pretexto para que a nivel de centro se les denomine como *alumnos diferentes* que debido a las dificultades que presentan se les debe enseñar por debajo del nivel que les corresponde, por lo que cada vez sabrán menos y se diferenciarán más de sus compañeros, con el agravante de que al finalizar su periodo escolar la diferencia será tan grande, que se consideren a sí mismo como *ignorante*, poco capacitados, desmotivados y relegados a nivel social a formar parte del ciudadano de segunda clase”<sup>1090</sup>

Resumiendo, este modelo no asume determinadas realidades de partida que hemos tratado, ni determinados principios, ni tampoco ciertos aspectos del perfil que determina una educación de calidad.

## **1.2. Modelo segregacionista**

En algunos Estados se han desarrollado políticas de segregación, paralelos a los modelos Asimilacionistas o programas Asimilacionistas, para las minorías étnicas o grupos

---

<sup>1089</sup> Ib. p. 61

<sup>1090</sup> Ib. p. 61

reciales determinados. Con estos programas, pues, se pretendía separar y marginar a unas minorías étnicas por motivos sociales, políticos o culturales.

“Se pude incluir aquí- dice Muñoz Sedano- el programa de *diferencias genéticas*: los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cocimiento intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor o menor prestigio”<sup>1091</sup> El caso de los gitanos ha sido un ejemplo en muchos países de Europa que han contado con escuelas específicas para gitanos, como han sido, entre otros, Rumania, la antigua Yugoslavia, Bulgaria, Hungría, España.

### **1.3. Modelo compensatorio**

Este modelo o programa compensatorio, parten de la premisa que hay “jóvenes pertenecientes a minorías étnicas que crecen en contextos familiares y sociales en lo que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperado de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios”<sup>1092</sup>. En nuestro país, los alumnos y alumnas, inmigrantes o no inmigrantes, que muestran con evidentes lagunas escolares están siendo atendidos por los programas y profesores de educación compensatoria.

Las consecuencias derivadas de esta manera de ver al alumno con un desnivel escolar respecto al grupo mayoritario, son, pues, que dichos alumnos tienen que ir a los programas de educación *únicamente “compensatoria”* precisamente para nivelar conocimientos académicos y desarrollo de competencias básicas. Y por otro, el alumno tiene que optar o bien por el rechazo de sus raíces culturales para quedar asimilado al grupo mayoritario, o bien por enfrentarse conflictivamente a la cultura vehiculada por la institución escolar”<sup>1093</sup>.

## **2. Modelos del enfoque: hacia la integración de las culturas**

### **2.1. Modelo de relaciones humanas y de educación no racista**

Estamos ante la integración cultural. Este modelo o programa de relaciones humanas de educación no racista “se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación. Hay autores que expresamente añaden el término

---

<sup>1091</sup> <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf> (Descargado 29-09-09)

<sup>1092</sup> Ib.

<sup>1093</sup> Ib.

*pluralista*, para resaltar que una integración así respeta y potencia la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad”<sup>1094</sup>.

Pero para hacer posible esta “integración cultural pluralista” que supone un puro interculturalismo, se necesita que la sociedad en la que va a tener lugar dicha educación se den una serie de condiciones, tales como un “reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas; relaciones e intercambio entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar; establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación; los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación”<sup>1095</sup>.

Este tipo de educación de “integración cultural” origina disensión en su manera de entenderla, ya que esta política educativa integracionista se suele entender por algunos como la pretensión de crear una cultura común dominante que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales; otros, piensan que dicho integrismo se halla en una posición ambigua entre la idea progresista de la lucha por la igualdad de oportunidades y la teoría de la deficiencia, que acaba explicando los déficits de las minorías desde los propios estereotipos de éstas; para otros teóricos “sigue constituyendo una forma sutil de racismo y una creencia en la superioridad de la cultura receptora...resultando ser una falacia que camufla la ideología asimilacionista”<sup>1096</sup>.

Para Muñoz Sedano, pensamiento que compartimos, “la política educativa integracionista aporta la búsqueda de entendimiento cultural dentro de la escuela. Su objetivo básico es el de promover sentimientos positivos de unidad y tolerancia entre los alumnos y reducir los estereotipos”<sup>1097</sup>.

---

<sup>1094</sup> Idea extraída por Muñoz Sedano, A de Claude Clanes, *L’interculture* (Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1990); E. de Vreede, What are we talking about? Plural education and teacher education, *European Journal of Teacher Education* 13 (3) (1990): 129-140; Fernand Ouellet, *L’éducation interculturelle* (Paris: L’Harmattan, (1991) y contenida en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf> (Descargado 29-09-09)

<sup>1095</sup> Idea extraída por Muñoz Sedano, A de Claude Clanes, *L’interculture* (Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1990); contenida en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf> (Descargado 29-09-09)

<sup>1096</sup> Idea extraída por Muñoz Sedano, A de Sales y García, (1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao. Desclée de Brouwer. P. 18

<sup>1097</sup> <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf> (Descargado 29-09-09)



El modelo de relaciones humanas y de educación no racista viene a ser la síntesis de aquellos programas tiende a la reducción y progresiva eliminación de prejuicios y actitudes racistas; se centra en los estudiantes y profesores del grupo cultural dominante en su versión más dura, y enfatiza la armonía racial, la comunicación y la tolerancia en sus versiones más suaves. Los programas de educación no racista y relaciones humanas en la escuela están cercanos al modelo intercultural.

“El centro de interés prioritario de la acción educativa – dice Muñoz Sedano- consiste en la promoción del respeto y la aceptación ínter grupos. Los instrumentos de intervención más utilizados son las técnicas de cambio de actitudes y las estrategias del aprendizaje cooperativo.

Este modelo aporta un aspecto positivo importante: la búsqueda del cambio de prejuicios, estereotipos y actitudes, que es esencial en todo programa que pretenda una educación multicultural e intercultural. Pero tiene una grave limitación ya que no plantea el problema de fondo: el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas que crean y mantienen las discriminaciones clásicas, étnicas y sexistas”<sup>1098</sup>.

### **3. Modelos del enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas**

#### **3.1. Modelo de currículum multicultural**

Lo primero que hace este modelo de “*currículo multicultural*” es modificar, parcial o globalmente, el currículum con el propósito de que estén presentes los diversos alumnos con sus diferentes culturas en la actividad escolar del centro.

Entre los diferentes programas que se dan dentro de este modelo, según Muñoz Sedano, están los “*programas de actividad étnica*”, que suman los contenidos étnicos al currículum básico escolar sin ningún tipo de modificación del mismo; los “*programas biticulturales y bilingües*” parten de la idea que los resultados de los alumnos de minorías étnicas son peores porque reciben la enseñanza en su lengua no materna; en el “*programa de transición*” se reconoce la lengua materna en el centro educativo como paso previo a la enseñanza del idioma del país de acogida; y en el “*programa de mantenimiento de lengua materna*” conviven ambas lenguas (la materna y la del país de acogida) todo el tiempo escolar obligatorio.

“La enseñanza de la lengua materna en la escuela - dice Muñoz Sedano- se considera cada vez más un valor en sí mismo para el desarrollo cognitivo individual, para la capacidad

---

<sup>1098</sup> Ib.

de encontrar trabajo en ciertos sectores del mercado laboral en el que hay demanda creciente de conocimientos de idioma frecuentes y para la capacidad de mantener lazos sociales con las respectivas comunidades de inmigrantes”<sup>1099</sup>.

### 3.2. Modelo de orientación multicultural

Este modelo de orientación multicultural o “*programa multicultural*” invita ser implantado con visos de viabilidad cuando la población de un país es social y culturalmente pluralista, en la que al mismo tiempo demanda desarrollar necesidades, preocupaciones e intereses comunes.

Este tipo de programa, no es inerte, lleva en si modificaciones significativas, “tanto a nivel de las políticas educativas como las instituciones docentes, en tanto que:

- La institución escolar se había convertido en un medio de nacionalización, esto es, de asimilación hacia dentro y segregación hacia fuera.
- Los poderes políticos se había servido de ellas para formar una cultura homogénea y leal, alcanzando un alto grado de integración mediante un proceso de asimilación.
- El desarrollo óptimo de las competencias cognitivas, afectivas, sociales y académicas de cada uno de los alumnos inmigrantes, en consecuencia con el bienestar general y los objetivos nacionales de la sociedad
- El derecho de todos los alumnos a coger y expresar su propia identidad.
- La igualdad de oportunidades y responsabilidades en una sociedad competitiva.
- El fomento de relaciones positivas entre los distintos grupos étnicos, en detrimento de las conflictivas y destructoras.
- Obligar a los padres de los alumnos inmigrantes a respetar y sostener la educación de sus hijos y no desafiar la voluntad de las autoridades educacionales.
- Reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas presentes en las aulas y centros escolares

Metodológicamente

---

<sup>1099</sup> Ib.

- los alumnos pertenecientes a étnias diversas, estudien su lengua los y herencia cultural propia como parte del currículo general, lengua anfitriona y en compañía de los demás alumnos, con objeto de no quedarse aislado de quienes les hablan, para ello contarán con la ayuda de profesores especialistas en su lengua materna, profesores de apoyo, materiales curriculares didácticos que garanticen el éxito de sus aprendizajes.
- Proporcione culturas alternativas.
- Se produzca interacción entre ellas de forma verbal y no verbal, incidiendo en el desarrollo de habilidades socioculturales y pedagógicas, mediante la aplicación de estrategias y agrupamientos específicos, valorando resultados, actitudes y conductas”<sup>1100</sup>

En lo que concierne al agrupamiento de los alumnos en las “aulas” estos programas se proponen: no segregar a los alumnos inmigrante de las clases generales e integrarles lo antes posible con los alumnos del país de acogida; y dar a la lengua materna la importancia que merece en cuanto que a la vez presenta y expone con mayor amplitud, la cultura y las conductas sociales del país receptor.

Es un programa que tanto para la viabilidad su proceso como para la obtención de exitosos resultados educativos como es acabar de una vez por todas con el “fracaso y absentismo escolar, “requiere- dice la mencionada autora: paciencia. Tolerancia, flexibilidad y disposición para desplazarse en su ejecución en direcciones no programadas, pero si previstas en relación con lo que uno desea aplicar y como debe operar”<sup>1101</sup>.

Los cambios que conllevan estos programas, a juicio de Juana Hernández Crespo, repercuten en el profesorado, curriculum e ideario pedagógico o Filosofía del Centro:

*El profesorado* queda, pues, convocado por dicho programa a cursar un plan de formación que le habilite, mediante una preparación específica, para hacer frente con profesionalidad a los requerimientos de dicho programa multicultural: preparándole en el manejo de los nuevos materiales curriculares relacionados con el individuo y la sociedad, así como con la cultura y la lengua. Todo ello, le llevará a una sustanciosa reflexión sobre el valor que tiene la cultura de los demás países representados por sus alumnos y alumnas inmigrantes.

---

<sup>1100</sup> HERNÁNDEZ CRESPO, J. Op. Cit. pp.16-17

<sup>1101</sup> Ib. p. 18

El profesorado, queda igualmente convocado a investigar cuestiones como estas: condiciones en que se encuentran los alumnos y alumnas inmigrantes, situación de su lengua materna, manera de agruparlos, y consecuencias que puedan tener dichos agrupamientos en el proceso de la enseñanza/aprendizaje respecto a los resultados del mismo, contabilidad del coste general del esfuerzo ejecutado en relación de los resultados obtenidos.

El *curriculum*, queda modificado “ipso facto” nada más que el centro acoge el dicho programa multicultural y lo introduce en su currículum, para hacerlo una realidad educativa del centro; modificaciones que afectan a tres niveles: *técnico*, preparando profesores especialistas con habilidades específicas e introduciendo programas de ayuda de índole compensatorio; *moral*, ideados con el objetivo de que los alumnos y alumnas del centro mejoren en el conocimiento de sí mismo, fomenten la cooperación y extingan de sus vidas todo tipo de prejuicios y discriminaciones; *sociopolítico*, dando respuesta a las necesidades cognitivas, afectivas y culturales de los individuos, y acrecientan el respeto de la mutua tolerancia, por medio de enfoque multidisciplinar; *Ideario pedagógico*, que queda modificado tan pronto el centro se hace cargo del programa multicultural, pues, a partir de ese momento el citado centro docente empieza a dar respuesta a los requerimientos cognitivos, afectivos y culturales de los alumnos y alumnas que implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje en las aulas desde el respeto a la mutua tolerancia, la amistad, el juego limpio del aprendizaje de la dinámica de inter grupos étnicos, a través de una acción didáctica multidisciplinar<sup>1102</sup>.

Los cambios introducidos por la implantación del modelo o programa multicultural, son, entre otros, siguiendo la exposición al respecto de Hernández Crespo, los siguientes:

- “Familiarizar a cada grupo étnico con las características singulares, con sus culturas tan válidas como la propia que merecen aprecio y respeto.
- Aportar destrezas culturales, sociales y emocionales que le permitan triunfar en la sociedad acogida.
- Desarrollar una competencia transcultural entre los alumnos”<sup>1103</sup>.

El objetivo, pues, desde una perspectiva psicológica, de este programa multicultural, no es otro que aminorar los problemas causados por el cambio de una cultura a otra, como

---

<sup>1102</sup> Ib. pp.18- 20

<sup>1103</sup> Ib. p. 19

suelen ser, los problemas de salud, los conflictos emocionales, la tensión y ansiedad, y procurar la buena relación que ha de darse entre culturas diversas poniendo a disposición diversos medios de apoyo de índole social e intelectual.

### **3.3. Modelo de pluralismo cultural.**

¿Qué pretende este modelo de pluralismo cultural, ideológica y políticamente?

Como ideología y como política procura la defensa de todas y cada una de las culturas; persigue conservarlas, cuidarlas, protegerlas; pretende que se desarrollen allá donde se hallan los grupos culturales que la mantienen. Para este modelo o programas de educación intercultural todas las culturas tienen el mismo valor, lo que se traduce en el firme convencimiento de que la existencia de cada cultura solamente puede garantizarse corroborando sus diferencias y singularidades respecto a las demás. Su reacción de contundente oposición al asimilacionismo uniformador que procura confundir la homogeneización cultural con la igualdad educativa<sup>1104</sup>.

Los objetivos pedagógicos de este modelo son: la escuela debe impulsar las identificaciones y propiedades étnicas; los programas escolares deben prestar atención a los diferentes estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; organizar cursos específicos de estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y las tradiciones.

Pero hay una realidad, cual es que la concientización que las minorías van teniendo del valor de su identidad y de su propia cultura le va sirviendo revulsivo para ir afirmando mediante prácticas educativas la importancia que tiene la implantación de grupos específicos o escuelas separadas, debido a respuestas oficiales insuficientes o a la permanencia de modelos asimilacionistas y segregacionistas. Y como reacción al desafío que supone para ellos la persistencia de dichos modelos terminan creando escuelas específicas aquellos grupos que, habiendo alcanzado un el poder político y económico que se los permite, desean educarse en su lengua de origen. Es el caso de los Países bajos, en los que se han llegado a crear escuelas coránicas<sup>1105</sup>.

---

<sup>1104</sup> SALES, A Y GARCÍA, R (1997) *Programas de educación intercultural*". Bilbao, Desclée de Brouwer.

p.65

<sup>1105</sup> BARTOLOMÉ, M (1997) *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona, Cedecs, p. 50

### 3.4. Modelo de competencias multiculturales

Para Gibson, que viene a ser un modelo de educación multicultural, lo define como el proceso por medio del cual una persona perfecciona un determinado número de competencias tales como percibir, evaluar, creer y hacer. Los alumnos aprenden, según las situaciones en que se hallen, competencias culturales diversas. Esto, pues, supone una fuerte interacción de los alumnos de varias culturas en la misma escuela y en la misma aula<sup>1106</sup>.

Se trata, y es, pues, el objetivo nuclear, de preparar a los alumnos y alumnas del grupo mayoritario, y primordialmente minoritario, para comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; se trata de desarrollar en el alumnado una pura “competencia cultural”. “Esto implica desarrollar en los diversos alumnos conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural; cualidades, todas ellas, que le permitan participar, según situaciones, necesidades u oposiciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la cultura minoritaria”<sup>1107</sup>.

## 4. Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural

### 4.1. Crítica a la educación centrada en las diferencias culturales

Decir *interculturalismo* es decir interrelación entre culturas. Las palabras *multiculturalismo* y *pluriculturalismo* es indicar la presencia de varias lenguas en una misma sociedad. Ambos términos, usado aisladamente, implican el mismo significado. En la bibliografía anglosajona es más frecuente el término “multicultural” y el “intercultural” en la europea continental, pero el significado es el mismo.

La expresión *educación intercultural* hace referencia a la especial y relevante comunicación que se establece con vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas.

### 4.2. Modelo de educación antirracista

Se define el racismo como la doctrina que exalta la superioridad de la propia raza frente a las demás, fundamentándose en caracteres biológicos; es, pues, la “exacerbación del

---

<sup>1106</sup> GIBSON, M.A. (1976) *Aproveches to Multicultural Education in the united States*” Anthropology and Education Quarterly.

<sup>1107</sup> Idea extraída por Muñoz Sedano, A de FERMOSO, A (1992) : *Formación del profesorado para la educación multicultural*” en Educación intercultural, ed. P.Fermoso (Madrid: Narcea, p. 22 contenida en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf> (Descargado 29-09-09)

sentido racial de un grupo étnico, especialmente cuando convive con otro u otros” (DRAE).

“Es- dice Muñoz Sedano- un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, sociales, psicológicos, etc”<sup>1108</sup>.

El neoliberalismo defiende una “Educación no racista” argumentando que la sociedad no es racista en sí, por lo que defienden que la escuela no debe posicionarse en una actitud de lucha contra el racismo, debido a que este tipo de lucha se sale del ámbito escolar, al tratarse de un aspecto político e ideológico. Por el contrario, el socio crítico, defienden una *Educación Antirracista*, en cuanto que piensa que la sociedad es racista y nuestro sistema educativo defiende esta ideología. “Consecuentes con su punto de partida, los seguidores de la Educación antirracista, afirman que la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que subliminal y subrepticamente sigue trasmitiéndose a través del proceso educativo”<sup>1109</sup>.

#### 4.3. Modelo holístico

El término filosófico holístico pertenece al holismo. Y el término holismo, según El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española es la “doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen”. Una educación que tiene como patrón- guía un programa holístico significa que todo el centro educativo en educación intercultural queda implicado en la aportación social, como también queda implicado todo su alumnado en una reflexión de análisis crítico de la realidad social, y en cuantas acciones sean necesarias y convenientes para ir eliminando todo tipo de desigualdades. Este modelo holístico, pues, incorpora así el enfoque intercultural y el socio crítico<sup>1110</sup>.

Los rasgos que definen este modelo holístico de Banks son:

- El personal de la escuela no tiene actitudes racistas, sino valores y actitudes democráticas.
- Los medios de valoración y evaluación desarrollan la igualdad étnica y de clase social.
- El curriculum y los materiales de enseñanza ofrecen perspectivas diversas étnicas y culturales, en conceptos, aplicaciones y problemas.

---

<sup>1108</sup> <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf> (Descargado 29-09-09)

<sup>1109</sup> Ib.

<sup>1110</sup> BANKS, J. A (1986). “Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals.” En *Multicultural Education in Western Societies*, editado por J.A. Banks y J. Lynch. Londres: Holt, Rinehart pp. 2-28

- En la escuela son valorados y formulados el pluralismo lingüístico y la diversidad.
- Se usan maneras de enseñar y estilos de motivación con grupos de estudiantes de distinta clase social, raza o etnia que resultan efectivos.
- Tanto los profesores como los estudiantes logran destrezas y perspectivas necesarias para reconocer las diferentes formas de racismo y promover acciones para su eliminación<sup>1111</sup>.

#### 4.4. Modelo de educación intercultural

Se trata de un modelo de sociedad que se opone de plano al etnocentrismo; es decir, no comparte, pues, la idea ni la actitud de que la cultura y la raza propia sean superiores a las demás. No cultiva, por tanto, la “tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas sociedades” (DRAE), sino que por el contrario, “intercultural significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad afectiva: reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas distintas (Puig i Moreno, 1991: 16)”<sup>1112</sup>. Y eso, reclama, por tanto, una sociedad pluralista y democrática; el término “intercultural” implica no integración y asimilación de las minorías en una sociedad homogénea, sino expresión y promoción de valores de cada comunidad, desarrollo de actitudes de tolerancia y cooperación entre los individuos. Tampoco una Educación en base a una cultura “diferente”, sino una Educación de todos en el conocimiento y respeto de la diferentes identidades culturales (Ortega Ruiz y Manguel Vallejos)”<sup>1113</sup>.

Una vez verificado que España es hoy una sociedad pluralista, que la sociedad educativa, en correspondencia a esa sociedad, es heterogénea, que el fracaso escolar y sus efectos es una realidad tangible, y realizado el análisis de los diferentes enfoques y sus respectivos modelos, verificamos y optamos por una Pedagogía sin fracasos, respetuosa con la diversidad cultural de los alumnos mediante el “*modelo de educación intercultural*” al considerarlo el más adecuado y ajustado a las demandas de una “*sociedad pluralista y democrática*”, como es España hoy, así como a las “*exigencias de una educación de*

<sup>1111</sup> BANKS, J. A. Op. Cit. Pp. 21-25

<sup>1112</sup> SÁEZ ALONSO, R. *Una sociedad pluralista, una educación intercultural*, p. 264

<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9292110263A.PDF>

<sup>1113</sup> Ib. 265



*calidad*”, el más óptimo para ser la auténtica alternativa al “*fracaso escolar y sus efectos*” para lo cual diseñamos un Proyecto Pedagógico, objeto del segundo bloque de esta tercera parte.

## **II. “VARIABLES QUE CONFIGURAN EL PROYECTO: “EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE CALIDAD PARA SUPERAR EL FRACASO ESCOLAR, DERIVADO DEL HECHO ACTUAL DE VIVIR UNA SOCIO-CULTURA CAMBIANTE Y MULTICULTURAL”.**

Para diseñar este Proyecto educativo, desde una perspectiva holística e integral, vamos a ocuparnos de las realidades de partida, inferidas a través del análisis de la primera y segunda parte esta tesis:

**“Investigación de los fundamentos del pluralismo antropológico generado por el ser humano, debido a factores endógenos (herencia genética) y exógenos (influencia del seno materno durante el embarazo e influencia del medio familiar y social: culturales, socio-lingüísticos, religiosos, filosóficos-pedagógicos e ideológicos-sociopolíticos) constitutivos del pluralismo individual y la sociedad pluralista española hoy, que demandan una educación intercultural de calidad para superar el fracaso escolar con exigencias individuales y sociales”** con el fin de que dicho *Proyecto Educativo* esté cimentado sobre bases reales, resistentes al empuje de los embates surgidos de los diversos grupos culturales, ideológicos-sociopolíticos, religiosos, socio-lingüísticos y filosóficos-pedagógicos que confluyen en toda sociedad pluralista; de exponer los principios, fines y objetivos, los rasgos que determina una educación intercultural de calidad para una sociedad pluralista. Y que desde la perspectiva de las realidades inferidas en el análisis de las mencionadas partes de la Tesis, así como de los aspectos más valiosos de las diferentes corrientes filosófico-pedagógicas, que no olvidan lo más valioso del pasado, a la vez que proyecta la esperanza de su acción con las máximas expectativas de futuro, deseamos, mejor dicho, queremos diseñar una “educación intercultural de calidad, que el éxito escolar desde las exigencias de una sociedad pluralista y multicultural”, en la que el pedagogo y pedagoga en sus reflexiones sobre la educación, educador y educadora, maestro y maestra, profesor y profesora no omitan ninguna realidad subyacente que menoscabe la calidad de la educación, y consiga que el alumno y alumna rinda según sus posibilidades, y permanezca en el centro educativo el

tiempo que le corresponda , ni más ni menos; y se acabe, pues, con el drama del fracaso escolar y sus efectos, como el absentismo y sus secuelas .

En el estudio de cuantos rasgos determina una educación intercultural de calidad que determina el éxito escolar en una sociedad pluralista y multicultural, nos ocupamos de factores como la integridad, eficacia, coherencia, verdad, el profesorado y otros factores. Y por esta razón y este fin emprendemos con ilusión esta tarea en la esperanza de que hallemos cuanto nos proponemos buscar y mostrar los rasgos determinantes de una educación que por su calidad permanezca en el futuro, sin más avales que la solvencia de sus óptimos frutos pedagógicos explicitados en el pleno desarrollo de los educandos individual y socialmente.



## CAPÍTULO XII

### **VARIABLES OPERATIVAS RELACIONADAS CON LOS EDUCANDOS DESDE LA OPTICA DE LAS EXIGENCIAS DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE CALIDAD PARA PARA SUPERAR EL FRACASO ESCOLAR, DERIVADO DEL HECHO ACTUAL DE VIVIR UNA SOCIO-CULTURA CAMBIANTE Y MULTICULTURAL**

Actualmente, sea cual sea el ámbito de la vida cotidiana, hay una gran preocupación porque los educandos reciban una educación de calidad. Y esta es la razón por la que “a nadie le deja indiferente- dice José Ángel López Herrerías- cómo se produzca el asunto de la escuela. Todos los ámbitos de la vida cotidiana, en lo económico, en lo social, en lo político, en general, en todos los aspectos que configuran el estilo y la calidad de vida, están interferidos por aquello que es o fue la vida de las aulas”<sup>1114</sup>. En el aula, pues, está el éxito o el fracaso escolar; ya que, como bien dice López Herrerías, en ella tiene lugar el “acto didáctico”, el “*lucus* del proceso optimizador del aprendizaje”<sup>1115</sup>. Un proceso complejo, en el que hay implicados mucho elementos: personales, con responsabilidades directas e indirectas, e impersonales. Un proceso en el que, mediante el acto didáctico, el alumno y el profesor crean una auténtica simbiosis de dimensiones epistemológica, pedagógica, metodológica, psicológica y sociológica, en cuanto que ambos, agentes directos del proceso enseñanza/aprendizaje, pertenecen al ámbito humano. Acto didáctico, que supone ser – continúa diciendo López Herrerías- el “instrumento adecuado para provocar el aprendizaje del conocimiento y el aprendizaje del pensamiento”<sup>1116</sup>.

El alumnado, diverso, por diversas causas, necesita de una educación acorde a las peculiaridades de su ser; es decir, una educación que atienda las exigencias de sus singularidades, aptitudinales y culturales, para que desarrolle sus capacidades y rinda académicamente lo que debe rendir, según sus posibilidades. Y esta educación, en una sociedad abierta, democrática y pluralista, es la “educación intercultural” que desde una visión holística e integral tiene, mejor dicho, debe atender todas las dimensiones constitutivas del ser humano como persona: cognitivas, afectiva, estética, somática, social y espiritual.

---

<sup>1114</sup> LOPEZ HERRERIAS, J.A (1990) *A la Búsqueda del Éxito Escolar*. Madrid, EUDEMA. 11

<sup>1115</sup> Ib. pp. 11-12

<sup>1116</sup> Ib. p. 25,

Empezamos, por lo tanto, el diseño del Proyecto Educativo: **“Educación Intercultural de Calidad para superar el fracaso escolar, derivado del hecho actual de vivir en una socio-cultura cambiante y multicultural”**.

### **1. Factores que determinan una educación intercultural de calidad para superar los fracasos en una sociedad pluralista**

Hablar de educación intercultural es “aprender a vivir un nuevo estilo de vida en una sociedad como la nuestra, lugar de encuentro e intercambio humano entre personas con orígenes múltiples y diferentes, con visiones del mundo diversificadas y con culturas, en ocasiones, radicalmente opuestas”<sup>1117</sup>. “La educación intercultural va dirigida a toda persona, hombre o mujer, porque su futuro es intercultural, donde el intercambio entre personas culturalmente diversas, además de necesario es bello”<sup>1118</sup>. La educación intercultural se preocupa de la persona en su totalidad: emocional, social, cognitiva, estética, corporal y espiritual.

“Hablar de “calidad de la educación”- dice García Hoz- es utilizar una expresión nueva, que responde, sin embargo, a una preocupación tan antigua como las reflexiones sobre la educación misma. Porque en definitiva, en toda reflexión sobre las cuestiones educativas subyace o se busca un concepto de educación”<sup>1119</sup>. Hablar de calidad de la educación, es hablar de una aspiración mundial, desde los inicios de la década de los setenta. Es, pues, “una aspiración común de todos los países, ricos y pobres, desarrollados o subdesarrollados, pero que son pocos los que se plantean conscientemente en qué ha de consistir esa calidad y aún menos los que han dado al interrogante una respuesta válida”<sup>1120</sup>.

Se dice que una cosa es de calidad cuando contiene de forma inherente propiedades que permiten juzgar su valor. Esto quiere decir, que la educación es ese algo vinculado a

---

<sup>1117</sup> SÁEZ ALONSO, R (2006) *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid, Editorial CCS, p. 15

<sup>1118</sup> Ib. p. 21,

<sup>1119</sup> GARCÍA HOZ, V.; GARCÍA GARRIDO, J.L.; TAURIÑAN LOPEZ, J.M.; VAZQUEZ GOMEZ, G.; IBAÑEZ-MARTÍN, J.A.; BALLERATE, B.; MARTÍN IBAÑEZ, R.; PAGE, E.B.; ORDEN, A. DE LA ; CASTILLEJO BRULL, J.L.; RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L.; MARTINEZ SÁNCHEZ, A.; ESTEVEZ ZARAGOZA, J.M.; MARTÍNEZ CHACÓN, E.; MEDINA RUBIO, R.; GOMEZ DACAL, G. (1981) *La calidad de la educación*. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. Madrid, C.S.I.C., Instituto de Pedagogía de San José de Calasanz, p. 9

<sup>1120</sup> GARCÍA GARRIDO, J.L. La calidad de la educación: una aspiración mundial, en GARCÍA HOZ, V.; GARCÍA GARRIDO, J.L.; TAURIÑAN LOPEZ, J.M.; VAZQUEZ GOMEZ, G.; IBAÑEZ-MARTÍN, J.A.; BALLERATE, B.; MARTÍN IBAÑEZ, R.; PAGE, E.B.; ORDEN, A. DE LA ; CASTILLEJO BRULL, J.L.; RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L.; MARTINEZ SÁNCHEZ, A.; ESTEVEZ ZARAGOZA, J.M.; MARTÍNEZ CHACÓN, E.; MEDINA RUBIO, R.; GOMEZ DACAL, G. (1981) *La calidad de la educación*. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. Madrid. C.S.I.C. Instituto de Pedagogía de San José de Calasanz, p. 33

determinados rasgos eficaces y éticos que permiten valorarla de buena; es decir, una educación de calidad es una educación buena, y es buena porque cumple con su función, cual es alcanzar determinados objetivos relacionados con el perfeccionamiento de las capacidades globales del ser humano y con la vida de éste. La calidad, pues, no está en función de cuantos alumnos son educados, sino en cómo son educados.

¿Y como sabemos que la educación, tanto en su proceso como en su resultado, es de calidad, es decir, es buena? Sencillamente, cuando una vez evaluados todos los factores o elementos que intervienen en la compleja realidad que es la educación, se aprecia que se han conseguido los objetivos propuestos. La verdad es que esto parece fácil, y sin embargo no es así. Pues, si evaluar es conceder valor, ¿sabemos realmente los valores que tenemos que conseguir, enseñar, defender y promover?

García Hoz, dice que en el concepto de calidad, pues, hay dos notas fundamentales como son la *disposición* y la *eficacia*. En la primera, es decir, en la disposición, “se puede distinguir la integridad y la coherencia en el orden, se refiere al ser mismo, y la eficacia se refiere a la actividad. El ser y el hacer de algo se halla directamente por la calidad”<sup>1121</sup>.

Dichas ideas las aplica García Hoz a la educación e infiere de ellas que la “calidad de la educación viene determinada, de una parte, por la disposición, en la que se incluye la *integridad* y la *coherencia*, y, de otra, por la *eficacia*”<sup>1122</sup> Es decir, para García Hoz una educación tiene calidad cuando es *completa, coherente y eficaz*.

Una educación es, pues, integral cuando comprende todos los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre; por el contrario, sería defectuosa.

“Igualmente se puede hablar del *orden* y la *coherencia* en la educación como la necesidad de que cada uno de sus elementos tenga la importancia correspondiente a su papel en la vida humana, y asimismo se hallen relacionados de tal suerte que la situación y la actividad de uno venga a consolidar y reforzar la actividad de los otros, evitando que el aislamiento y el desorden destruyan la unidad de la acción.

La *eficacia* viene condicionada por la posibilidad de que todos los elementos cumplan adecuadamente su función, de tal suerte, que el sujeto humano desarrolle sus posibilidades y compense sus limitaciones”<sup>1123</sup> La *integridad*, matiza el citado autor, hace referencia al ser

---

<sup>1121</sup> Ib. p. 10

<sup>1122</sup> Ib. p. 10

<sup>1123</sup> Ib.pp. 10-11

mismo de la educación, la eficacia hace referencia a la actividad, al modo de hacer más adecuado y mejor en función de los objetivos que la educación persigue.

Resumiendo, “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad”<sup>1124</sup>.

### **1.1. Educación intercultural, una realidad enriquecedora**

¿Por qué educación intercultural?

La respuesta a la pregunta es sencilla: porque en nuestra sociedad hay diversidad de culturas, y todas son dignas de respeto. Aguado, Gil y Mata dicen que la diversidad cultural siempre ha estado presente de forma más o menos visible en todo grupo humano; sin embargo, es ahora y en determinados contextos donde se ha hecho explícita por varias “razones, entre otras las ideologías propias de los contextos sociales en los que estas propuestas se han configurado. En concreto, los ideales democráticos asociados a principios de justicia social y participación ciudadana. Por otro lado los cambios social más recientes, como son los movimientos migratorios, los nuevos modelos económicos, la incorporación de las mujeres al mundo laboral y las reivindicaciones de grupos tradicionalmente discriminados”<sup>1125</sup>.

Es evidente, si nos atenemos a la naturaleza de su ser, que la sociedad pluralista en la que existe la diversidad cultural demanda, pues, una “*educación intercultural*” “que haga posible el normal desenvolvimiento de las diferentes culturas existentes en ella, ya que se trata de un modelo de sociedad que se opone de plano al etnocentrismo; es decir, no comparte, pues, la idea ni la actitud de que la cultura y la raza propia sea superior a las demás. No cultiva, por tanto, la “tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas sociedades” (DRAE), sino que por el contrario, “intercultural significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad afectiva: reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los

---

<sup>1124</sup> Al cumplirse un año de su fallecimiento, *Cuadernos de Pedagogía* N° 361, 95 rinde homenaje a Cecilia Braslavsky con la publicación de un extracto de la conferencia que pronunció la pedagoga argentina en el marco de la XIX Semana Monográfica de Santillana – 2004–. La que fuera presidenta de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO analiza diez elementos que hoy pueden considerarse claves en el proceso de construcción de una educación de calidad para todo el mundo, en el siglo XXI.

<sup>1125</sup> AGUADO ODINA, T; GIL JAURENA, I Y MATA BENITO, P. (2005) *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, MEC., p.19

registros de una misma cultura o bien entre culturas distintas (Puig i Moreno, 1991: 16)”<sup>1126</sup>. Y eso, reclama, por tanto, una sociedad pluralista; el término “intercultural” implica no integración y asimilación de las minorías en una sociedad homogénea, sino expresión y promoción de valores de cada comunidad, desarrollo de actitudes de tolerancia y cooperación entre los individuos. Tampoco una Educación en base a una cultura “diferente”, sino una Educación de todos en el conocimiento y respeto de la diferentes identidades culturales (Ortega Ruiz y Manguéz Vallejos)”.

En un Estado en el que reina el pluralismo cultural no cabe la pregunta: ¿Cuál cultura vale más? Se parte del principio de que “ninguna cultura concreta se puede erigir en prototipo de la Cultura humana; pero tampoco debe caerse en un extremado relativismo cultural, en el que todos los valores de cada cultura son positivos. Ni el etnocentrismo, ni el relativismo cultural absoluto. Reiteramos, debe educarse transmitiendo la cultura común de España acogiendo en su currículum los valores comunes o universales de las diferentes culturas, desde el respecto de las mismas. En el mundo globalizado en que vivimos se han de ir diluyendo las fronteras culturales y educativas entre los seres humanos e ir elaborando un sistema educativo universal, al que se han de ajustar los diferentes sistema educativos de de todos los países, como se ajustan hoy día todas las Constituciones de todos los Estados independientes de la Tierra a la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”.

“Nosotros pensamos y consideramos- dice Sáez Alonso-, y nosotros subscribimos, que la diferencia cultural es un bien en sí mismo. La identidad cultural repercute en la identidad personal. Ninguna cultura es menos legal, inferior o indigna que otra. Todas las culturas nos parece que son la espina dorsal que promueve y sostiene otras “identidades” como son la social, la étnica, la deportiva, y en última instancia, la misma identidad personal”<sup>1127</sup>. Este tipo de Educación favorece el desarrollo de valores, tales como la tolerancia, el diálogo, la cooperación, la amistad, la convivencia; valores que son los idóneos para hacer desaparecer todo tipo de perjuicios y discriminación.

Sáez Alonso, respecto al modo de conseguir en la práctica educativa el camino que nos lleve a una Educación Intercultural de calidad, recoge al respecto el pensamiento de una experta en comunicación intercultural, como es Asunción Lande, en el que expone una serie de pautas que facilitan la comunicación en este mundo pluralista en el que estamos inmersos hoy, tales como: *conocer la propia cultura*, supone ser consciente del valor a efecto de identidad personal de la misma y despegue de la sensibilidad respecto a otras identidades

---

<sup>1126</sup> SÁEZ ALONSO, R. (2006) Op. Cit. p. 264

<sup>1127</sup> Ib. p. 266



culturales; *evitar las generalizaciones acerca de otras culturas*, lo que implica que puesto que la comunicación se centra en las diferencias en la consideración de la complejidad de la realidad; *principio de relatividad cultural*, consistente en evitar se atrapado en la creencia de que existe alguna superioridad étnica por parte de algún grupo; *actividad abierta hacia el cambio*, lo que exige ser receptivo a nuevas experiencias; y *creatividad*, pues, la comunicación intercultural demanda respuestas rápidas, adaptación constante y ajustes espontáneos, la intuición parece más útil que el análisis. La creatividad, pues, es una disposición estrechamente relacionada con actitud abierta hacia el cambio<sup>1128</sup>.

### 1.1.1. Concepto de educación intercultural, rasgos, habilidades y competencias

Para Alcalá del Olmo Fernández la Educación Intercultural es una enseñanza vinculada a la Educación en valores de tolerancia, respeto y solidaridad, que se propone facilitar el intercambio cultural, al que considera fuente de enriquecimiento mutuo<sup>1129</sup>. Se trata, pues, de una educación que se propone hacerse cargo de asumir las diferentes culturas de las diversas sociedades actuales como un hecho, protegiendo el derecho de ser diferente, promoviendo el respeto a las minorías y el debido diálogo entre las culturas que están presentes en un determinado contexto.

Sus rasgos más sobresalientes, son:

- “Se asientan en un nuevo paradigma educativo: Educar a partir del otro”, es decir, trata de preparar a los alumnos para convivir con la cultura de procedencia.
- Es una forma de enfatizar las semejanzas y relativizar las diferencias.
- Supone una forma de luchar contra el racismo y la xenofobia.
- Parte del reconocimiento del pluralismo cultural y respeto por la identidad propia de cada cultura.
- Pretende estimular la autoestima y autonomía personal evitando la desvalorización y la marginación de cualquier persona o cultura.
- Trata de propiciar la integración, esto es, el contacto, el diálogo, la aceptación y respeto hacia los demás y la igualdad de derechos y deberes”<sup>1130</sup>.

---

<sup>1128</sup> Pensamiento recogido por Sáez Alonso, en op. Cit. pp. 266-267.

<sup>1129</sup> Alcalá del Olmo Fernández, M<sup>o</sup>. J (2004) *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. . Salamanca, Universidad pontificia, p. 15

<sup>1130</sup> Ib. p.16.

La Educación Intercultural, pues, no es algo que afecta solamente a la institución escolar, sino también es un fenómeno de responsabilidad familiar y de otros contextos, como pueden ser las amistades, relaciones de trabajo, etc.

Como reafirmación de lo dicho, la Comisión del Consejo de Europa dice: “La interculturalidad no concierne solamente a los inmigrantes, y la pedagogía intercultural no se refiere únicamente a los niños; se trata de la elección de un tipo de sociedad; elección difícil que se inscribe en la perspectiva de un mundo que, para sobrevivir, opta por la independencia en lugar de replegarse en una actitud defensiva”<sup>1131</sup>.

La Educación intercultural, por lo tanto, es la que “procura que los alumnos desarrollen habilidades y competencias sólidas relacionadas con la propia identidad cultural y con las demás personas o comunidades, y la coherencia en la pluralidad de interacciones”<sup>1132</sup>.

Entre las habilidades y competencias más importantes, Alcalá del Olmo Fernández señala las siguientes, a saber:

- “Capacidad para establecer juicios y resolver conflictos interétnicos.
- Aceptación de la posibilidad de que existan distintas perspectivas culturales.
- Resolución de vivir con quienes pertenecen a otras culturas con independencia de que sean inmigrantes.
- Valoración y respeto por la propia cultura y la de los demás.
- Preparación para hacer frente a prejuicios racistas, xenófobos e intolerantes.
- Interés por conocer costumbres e ideologías de diferentes grupos étnicos.
- Conocimiento de los fenómenos migratorios, contextos culturales, y distintas formas de expresar los mismos sentimientos en cada cultura”<sup>1133</sup>.

## 1.2. Educación holística

Aclaremos. Hablar de educación intercultural es hablar de educación holística, ya que la educación intercultural supone hacerlo con visión holística e integral. Si recurrimos a la llamada teoría de sistemas, nos encontramos que desde una perspectiva holística, y en virtud al fenómeno de la “*recursividad*”, la educación es en sí un sistema, entendido este como “conjunto de partes interrelacionadas”<sup>1134</sup>; es decir, la educación como sistema “es un

---

<sup>1131</sup> CONSEJO DE EUROPA (1989) *La Educación en Intercultural*. Estrasburg, p. 46

<sup>1132</sup> FERMOSO, P. (1997) Interculturalismo y Educación no Formal, en PETRUS, A (coord) *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, p. 256

<sup>1133</sup> Ib. p. 297 En Alcalá del Olmo Fernández, M<sup>a</sup>. J (2004) *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca, Universidad Pontificia, p.96

<sup>1134</sup> <http://www.lapaginadelprofe.cl/sociologia/sistemas/sist.htm> (Descargado 21-02-2011)

conjunto complejo formado por muchas partes interrelacionadas, interdependientes e interactivas. Esas partes constituyen una entidad colectiva y lo que ocurre en una de ellas afecta a las demás”<sup>1135</sup>. Las partes, constitutivas del “*todo*” que configura la educación como sistema, interactúan entre sí de tal manera que han de ser atendidas todas, en cuanto que todas “trabajan y se afectan y condicionan mutuamente en forma simultánea”<sup>1136</sup>.

La educación, en cuanto es un ser en otro ser (ser humano), lleva inherente en razón a su misma naturaleza sus propias exigencias. La educación, reiteramos, es un ser en otro ser llamado humano, es decir, es un ser accidental que debe abarcar, si queremos que sea un ser de calidad con desarrollo pleno, íntegramente todas sus dimensiones, h, completo: la *verdad*, la *bondad* y la *belleza*. Mas la educación es un proceso y un producto. Las exigencias de la educación como proceso son muchas, pero la primera es que sea completo, íntegro, que satisfaga plenamente todas las demandas de cuanto sea constitutivo del ser humano. “La integridad – dice García Hoz- implica que la educación responda y desarrolle todas las potencias de la naturaleza humana, satisfaga todas las exigencias de la vida y desarrolle las aptitudes y posibilidades de cada persona particular en tanto que individuo inserto en una comunidad”<sup>1137</sup>. El hombre, en razón a su naturaleza, determina lo que puede hacer: así, pues, puede pensar, pero no puede volar como las aves. Los seres humanos somos una unidad psicosomática compleja de realidades, que la educación si es completa, y no defectuosa, debe atender satisfactoriamente con verdad, bondad y belleza. Dos son, según García Hoz, los grandes grupos a los que se pueden reducir las necesidades del humano: biológicas y psíquicas, espirituales que debe atender la educación en su proceso para que termine en un producto de calidad.

Esa educación que tiene la singularidad de atender todas las necesidades constitutivas del ser humano es la llamada Educación Integral o “Educación Holística Básica en la que como estructura compleja los humanos somos bio-psico-socio- culturales. Como dinamismo *global* somos psicomotóricos, cognitivos, estéticos, éticos, afectivos”<sup>1138</sup>.

---

<sup>1135</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf> (Descargado 21-02-2011)

<sup>1136</sup> <http://www.lapaginadelprofe.cl/sociologia/sistemas/sist.htm> (Descargado 21-02-2011)

<sup>1137</sup> GARCÍA HOZ, V. La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar, en GARCÍA HOZ, V. ; GARCÍA GARRIDO, J.L.; TAURIÑAN LOPEZ, J.M.; VAZQUEZ GOMEZ, G.; IBAÑEZ-MARTÍN, J.A.; BALLERATE,, B; MARTIN IBAÑEZ,R.; PAGE, E..B.; ORDEN, A. DE LA; CASTILLEJO BRULL, J.L.; RODRÍGUEZ DIEGUEZ,J. L.; MARTINEZ SÁNCHEZ, A.; ESTEVEZ ZARAGOZA, J.M.; MARTÍNEZ CHACÓN,E.; MEDINA RUBIO, R.; GOMEZ DACAL, G Op. Cit. p. 11

<sup>1138</sup> LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (2009) *Fichas de Pedagogía Cultural* (Otros códigos humanistas para nuestro tiempo) Madrid, AE EA., p. 6

Esta educación es objeto de una pedagogía que parte de unos principios con perspectiva holística del ser humano, es decir, reflexiona sobre dicho humano con “una visión compleja y global, superando las visiones parciales, que impiden análisis válidos de la experiencia y propuestas acertadas a los problemas vividos y percibidos”<sup>1139</sup> Es, pues, una Pedagogía Multifocal en su reflexión: sus focos de ocupación son la Biología, la Psicología, la sociedad, la cultural, la psicomotricidad, la cognición, la estética, la ética, la afectividad, etc., etc. La *integridad* es una exigencia de la calidad de la educación, considerada como tal no sólo por Víctor García Hoz, sino, entre otros, por Pedro de Alcántara García Navarro para quien la “educación integral quiere decirse una educación que atienda verdaderamente a formar al hombre, y, al efecto, lo prepare para la vida completa, poniéndole en camino de realizarla. A este fin, necesita atender la educación a todas las manifestaciones de la naturaleza del educando, así corpórea como espirituales, manuales como intelectuales, morales como afectivas; en una palabra: a cuantos elementos, energías, propensiones, etc., constituyen e integran nuestra naturaleza psicofísica. Para esto se precisa, además de la cultura física que requiere la educación del cuerpo, enseñanzas que preparen para la vida y que ejerciten todas las facultades anímicas, no sólo en vista de darles esa preparación (cultura, que se dice), sino en el desenvolverlas todas, dirigir las y formarlas a fin de que adquieran la perfección de que sea capaces”<sup>1140</sup>.

Esta educación intercultural, objeto de nuestro Proyecto Educativo, que deseamos, parte de la consideración de una serie de “*realidades de partida*”, arriba tratadas, así como de un perfil educativo exigidos por la misma calidad de la educación para acabar con el fracaso escolar y su absentismo; realidades que no han podido sofocar ninguna de las corrientes filosófico-pedagógicas que hemos analizado en el capítulo VI.

Nos proponemos, pues, investigar todos aquellos aspectos interculturales de calidad constitutivos de un perfil de significativa solvencia en el el rendimiento académico de los alumnos, acordes con sus capacidades para superar el “*fracaso escolar y sus efectos*”. Veamos.

### **1.2.1. Educación corporal: física, alimentaría, de higiene personal y del entorno global**

Ya hemos dicho, que el humano, en su unidad psicosomática, es un ser biológico, y como tal demanda plena atención a las necesidades de la naturaleza biológica de su ser.

---

<sup>1139</sup> Ib. p. 6

<sup>1140</sup> DE ALCÁNTARA GARCIA NAVARRO, P ( 1909) *Compendio de Pedagogía Teórico-Práctica*. Madrid, Páez y Compañía, p. 65

Demanda, pues, una pedagogía que inspire un sistema educativo que lo atienda, que lo considere y lo estime como tal. Esto quiere decir que el cuerpo, como tal tiene sus propias necesidades que demanda sean satisfechas. Necesita, pues, de una “*Educación física*” que tenga por objetivo cooperar al desenvolvimiento de nuestras energías físicas con el fin de dar al cuerpo la belleza, ligereza, agilidad, y perfección de que sea susceptible, conservando su salud y restableciéndola cuando se ha alterado para que dicho cuerpo sea apto para servir bien los intereses del espíritu, y sea una realidad “*Mens sana in corpore sano*”<sup>1141</sup>.

Es evidente que la cultura del cuerpo es un bien para el cuerpo mismo, de los cuidados que les demos al cuerpo depende el vigor y lozanía de nuestras fuerzas físicas; cultura del cuerpo que beneficia, por la influencia que lo físico ejerce sobre la psique, en el alma, dimensión espiritual del ser humano. Pues, la base de la cultura del cuerpo hay que buscarla, no sólo en éste, sino en el espíritu y en las relaciones que uno y otro mantiene entre sí. Pero dicho ser humano, como tal bio, no solamente necesita de una cultura para su cuerpo a través de una buena “educación física”, fundada en un buen conocimiento del cuerpo, íntegra, progresiva y gradual, agradable y atractiva, armónica, y respetuosa con la ley que rige el desenvolvimiento de nuestra naturaleza, sino que también tiene otras necesidades como las nutritivas encargada de reponer las pérdidas que experimenta el organismo humano; necesita una “*Educación alimentaria*” para desarrollar buenos hábitos alimentarios.

Es evidente, que un alumno, con hábitos saludables (higiene, alimentación, consumo) alimentado con dietas sanas y equilibradas tiene una mayor y mejor disposición a ser más fácilmente motivado, así como de entregar lo mejor de él al reto que le pueda suponer la tarea de aprender comprensivamente. Su ánimo está subido, dispuesto a ser receptivo a las orientaciones dadas por su profesor para que capte más fácilmente los significados de los contenidos objeto de conocimiento.

La Revisión Bibliográfica llevada a cabo por Yenier Jiménez Hernández, Liuvan Guzmán Becerra, Anabel Monzón Rosado, Yanet Pintado Machado, Manuel O. Padilla Romero de la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos “Dr. Raúl Dorticós Torrado” “con el objetivo de valorar la influencia del déficit alimentario en el rendimiento académico. El conocimiento actual sobre nutrición y desarrollo cognoscitivo carece de datos experimentales que permitan establecer con certeza la interrelación entre malnutrición y rendimiento intelectual. Al intentar la exploración de estas interrelaciones, se puede asumir que la función cognoscitiva del escolar y su rendimiento intelectual, están influidos por su

---

<sup>1141</sup> Ib. p. 73

historia nutricional y el ambiente psicosocial y familiar que enmarca su crecimiento y desarrollo. Investigaciones neurofarmacológicas han revelado cambios duraderos, aunque no permanentes, en la función neural receptora del cerebro, como resultado de un episodio temprano de malnutrición energético-proteica”<sup>1142</sup>.

También necesita una educación de higiene personal y del entorno global que desarrolle en lo más adentro de su mismidad personal el hábito de conservar la salud y aun de perfeccionarla.

### **1.2.2. Educación psíquica: psicomotriz, intelectual, ética, estética, técnica y tecnológica, afectiva, personalizada y existencial**

La psique o psiquis (gr. pushe), significa alma humana. Psíquico o psíquica, (gr. pushe), es un adjetivo que hace referencia a todo lo relativo a las funciones y contenidos psicológicos. Es, pues, la parte espiritual del ser humano. La educación psíquica es la educación del espíritu, que tiene por objeto proporcionar al alma, así como a todas y cada una de sus facultades - perceptivas (sensible e intelectual), la vida, el movimiento, el pensamiento, el deseo etc.,- capaces recibir, conservando su salud y recuperándola cuando resulte perturbada. La educación psíquica, pretende que el humano adquiera lo más cumplidamente que sea susceptible los conocimientos que le sirvan mejor para desenvolverse en su vida individual y social bajo todos sus aspectos.

Dentro de la educación psíquica, de acuerdo con la facultad del alma que perfecciona tenemos:

1. *La educación psicomotriz*, viene a ser el perfeccionamiento de las facultades o capacidades motrices del ser humano. Para Maria Franco Hernández, es la” interpretación de los movimientos del cuerpo para entregar una comunicación corporal y determinar el desarrollo de la comunicación corporal”<sup>1143</sup>. Tiene, pues, por “finalidad la adquisición y desarrollo de la capacidad de percepción del espacio, tiempo y simbolismo, partiendo de la toma de conciencia y control del propio cuerpo (Blanca)”<sup>1144</sup>.

“La personalidad de cada uno- dice López Herrerías- emergen del movimiento que seamos capaces de vivir y experimentar desde los movimientos iniciales de la vida de cada uno”<sup>1145</sup>

---

<sup>1142</sup> <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/2292/1/Influencia-del-deficit-alimentario-en-el-rendimiento-academico.html> (Descargado 12-02-2011)

<sup>1143</sup> <http://www.psicopedagogia.com/definicion/educacion%20psicomotriz> (descargado 6/09/09)

<sup>1144</sup> Ib.

<sup>1145</sup> LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. Op. Cit. p. 6

La educación psicomotriz es de significativa importancia para la maduración de la persona del alumno y alumna, pues, a veces las dificultades de aprendizaje se debe a causas psicomotrices.

2. *Educación intelectual* es perfeccionamiento de las facultades cognitivas y la adquisición de la leyes de del pensamiento que facilitan la adquisición de la verdad mediante el aprendizaje y la investigación. Las potencias o facultades cognitivas del alma son la mente o entendimiento (definido “como facultad que aprehende representativamente las cosas como inmateriales”<sup>1146</sup>) a nivel intelectual (*inteligencia*, encargadas de buscar la verdad mediante intuición) y (*Razón discursiva*, encargada de buscar la verdad mediante razonamiento discursivo).

Así como el cuerpo es la parte material de la naturaleza humana, el alma es la parte inmaterial, es decir, el espíritu de dicha naturaleza. Viene a ser, pues, una especie de energía espiritual consciente y libre que se determina y obra por sí misma, sintiendo, queriendo y pensando. Dicho espíritu está dotado, a igual que el cuerpo, de vida propia y con el poder de desarrollarse por sí mismo de manera gradual, progresiva y armoniosamente, propiedades que lo singulariza como un ser dotado de actividad; cuyo carácter se concretiza en ser la actividad anímica receptivo-activa, y no meramente receptiva. Con lo que se significa que el ser humano, en cuanto a su actividad anímica receptiva requiere procedimientos abstractos y verbalistas, enseñanza dogmática, lecciones de memoria para su aprendizaje. Por el contrario, en cuanto actividad receptiva- activa, el educando seria un colaborador activo en la obra de su propia cultura, en la que demanda hacerle trabajar interior y exteriormente.

3. *La educación ética*, que no es otra cosa que el desarrollo de un espíritu bueno, tiene por finalidad que el ser humano se edifique, libremente y autónomamente, con el material de sus actos realizados en el caminar de su de su vida un carácter bondadoso que, como morada existencial de su propiedad humana, le haga feliz, y en su apertura transmita a los demás con afecto y sólidos compromisos dicha felicidad.

“Hoy debemos – dice López Herrerías- comprometernos, responsabilidad ética, en una serie de compromisos. Uno general y varios más concretos. El compromiso general: construirnos como un sujeto: sujetarnos a nosotros mismos. Hacernos conscientes y libres realizadores de nuestra personal historia (...) Hoy la aventura de la vida es el afán irrenunciable a ser sujeto. A saberse y sentirse dueño de la propia existencia. Hoy ser ético

---

<sup>1146</sup> Diccionario de Pedagogía (1970) Barcelona, Labor. Voz entendimiento. Tomo I, p. 352

significa afanarse en el esfuerzo por ser uno mismo, entregado al compromiso de haber que la vida de todos sea más digna, libre y fraterna. Ser sujeto (...) Algunos compromisos más concretos: Respetar y amar la vida. Querernos más a sí mismos. No un quererse atávico de seguridad y dominio de uno sobre los demás. Si un amor de generosidad, de respeto. Sin más palabras, de amor (...) amor para la apertura, para la comprensión, para la nobleza, para el radical respeto de la vida de todo otro (...) Un segundo compromiso de bondad. Cuidar y atender la vida en todas sus manifestaciones. Ya naturales, ya culturales. Todo es vida y todo debe ser cuidado y atendido. Aunque haya manifestaciones diferentes de todo ello. Lo diferente también vale. Ser más ecológicos e interculturales (...) Un tercer compromiso de bondad. Hacernos el bien. Proyectar una nueva manera de crearnos humanos”<sup>1147</sup>.

“Lo ético- continúa diciendo López Herrerías- no es calcular la ganancia que se pueda derivar de unas acciones. Lo ético no es proponerse hacer algo bien, dada su potencial rentabilidad, lo ético no es intentar acciones buenas, para lograr alguna ventaja. Lo ético surge tras experiencias de maduración personal en el desarrollo espiritual”<sup>1148</sup>.

López Herrerías, en su noble afán de que esta sociedad globalizada, tecnificada y competitiva de nuestros días se reencuentre con la luz del humanismo, y salga con luz propia de esta crisis de valores en que vive, mejor dicho, en la que vive sin calidad de vida, termina diciendo: “No tenemos otra alternativa. Somos abiertos al ser para hacer real más presencia de bondad. El bien no es algo inhibido, tímido, irresuelto, doblegado. El bien es energía positiva. El bien es afán de ser valioso (...) El bien es amar la vida y la existencia del mundo, de los otros, de la Madre Tierras. El bien es expandirse como persona en todas las dimensiones de la compleja realidad para hacer que cada día, en cada contexto, siempre hay más amor que odio, más esperanza que destrucción y más justicia y menos hambre y pobreza. Somos para ser buenos. Existimos para hacernos el bien. Nos debemos de exigir la realización de una cultura más ética. Está bien reconocernos como una “sociedad del conocimiento”. Mejor aún sabernos como una “sociedad ética”<sup>1149</sup>.

4. *La educación estética* “es, por un lado, la formación del buen gusto para la feliz percepción y enjuiciamiento de la excelencia de las cosas, y, por otro, la preparación para la creación de los objetos bellos”<sup>1150</sup>. Si tenemos en cuenta que la estética es una rama de la ciencia de los valores en su más amplio sentido, lo bello, junto con lo bueno y lo verdadero,

---

<sup>1147</sup> LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. Op. Cit. p. 13

<sup>1148</sup> Ib. p. 13

<sup>1149</sup> Ib. p. 13

<sup>1150</sup> [http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=5419&cat=educacion](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5419&cat=educacion) (descargado 6/09/09)



son categorías esenciales que, como es obvio, deben ser consideradas en cualquier desarrollo educativo”<sup>1151</sup>. No se debe confundir la educación estética con la educación artística, pues, mientras la estética comprende todo lo bello, natural o artificial, la educación artística atiende sólo la belleza artificial. Las tres formas esenciales de la formación estética son - dice René Hubert - la artística (aptitud para recibir la belleza con respecto al objeto), la filética (aptitud para recibir el amor con respecto al sujeto) y la religiosa (aptitud para la piedad con respecto a la totalidad de la existencia)<sup>1152</sup>. Así, pues, como son esenciales para la educación estética las formas artística, filética y religiosa; así también “la educación intelectual por una parte y la educación moral por la otra preparan la síntesis total y contribuyen una y otra a la formación estética: la educación intelectual revelando la inteligibilidad de lo real y por medio de qué labor, al precio de qué virtudes, la conciencia consigue tornar lo real transparente para sí misma; la educación moral, conduciendo al ser a concebir lo que es su poder de crearse así mismo, su poder de acción sobre lo real, y cómo el enlace de las conciencias, que confirma ya el amor, es el principio de ese doble poder”<sup>1153</sup>.

5. *Educación técnica y tecnológica*. La educación técnica, tiene como objetivo: desarrollar las habilidades y los conocimientos específicos adaptados a una ciencia determinada para su adecuada aplicación dentro de un sistema productivo; pretende, pues, una formación específica para un trabajo específico. La educación técnica, según la misma palabra indica, se dedica a la enseñanza de un conjunto de técnicas que comprende algún campo particular de las mismas.

Sin embargo, “la educación tecnológica, como campo de formación general, alcanza a todos los estudiantes y también a los de la educación técnica. No intenta estudiar una técnica, sino las técnicas en sí, como parte de una compleja interrelación con el contexto: sociedad, conocimiento, cultura, ambiente, valores. La educación tecnológica debe servir para comprender la realidad y para poder intervenir en ella, dar herramientas para interpelarnos frente a las creaciones técnicas. Mal podemos entender la realidad sino analizamos la producción técnica como uno de sus componentes fundamentales”<sup>1154</sup>.

6. *Educación afectiva*. El término afectividad, generalmente significa el conjunto de estados que sólo afecta al sujeto que los vive o los experimenta, polarizados en algunas de estas cualidades: placer-dolor, agradable desagradable. En dicho término se incluyen los

---

<sup>1151</sup> Ib

<sup>1152</sup> HUBERT, R (1968) *Tratado de Pedagogía General*. BS AS, El Ateneo, p. 375

<sup>1153</sup> Ib. p.

<sup>1154</sup> <http://cab.cnea.gov.ar/gaet/Tecnica.pdf> (descargado 7/09/09)

sentimientos y las emociones. La razón afectiva, pues, supone educar los sentimientos y las emociones. Y “es- dice López Herrerías- el cruce de las tres galerías del museo personal: verdad. Belleza y bondad: es el espacio VE-BE-BO. Una persona educada afectivamente, SEGURA, es una persona *vebebo*: busca la verdad, belleza y bondad en un bucle retroalimentador. De manera recíproca. Haber vivido experiencias de búsqueda de verdad. De belleza y bondad, provoca la valiosa construcción de toda persona”<sup>1155</sup>.

“Las emociones y los sentimientos- continúa diciendo López Herrería- crean la personalidad. Los afectos, las emociones y los sentimientos vividos e interiorizados, aportan contenidos a la experiencia de la vida y dan forma y estructura a la personalidad, Las emociones conectan lo orgánico y las vivencias. Los sentimientos relacionan las vivencias y el pensamiento. Los sentimientos organizan y clarifican las emociones. Las emociones enraízan y revitalizan los sentimientos”<sup>1156</sup>. Las e. “es la urdimbre radical de la experiencia humana:

7. *La educación personalizada* tiene como objetivo el pleno desarrollo de la persona; base, como las anteriormente tratadas, de la *educación existencial*. Pues existir ya es un reto, debido a que la mera existencia es de por sí y en sí un cúmulo de desafíos existenciales que requieren estar preparado para hacerles frente con sazón. Requiere, pues, estar preparado hacer frente con valentía y madurez y entereza los desaires, las desavenencias, y a veces éxitos de la vida. Los humanos, necesitamos desarrollar todas nuestras capacidades para saber responder con adecuación y habilidad a las exigencias de esa vida que vamos haciendo en nuestro caminar cotidiano.

## 2. Eficacia

Por “eficacia” se entiende, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la “capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera” de una determinada actividad, tanto cuantitativa como cualitativamente. Cuantitativa (sentido pragmático), referido a la calidad material de producción o al logro fin que persigue dicha actividad. En este último sentido, “la eficacia se nos presenta, -dice García Hoz- por tanto, como una relación entre los objetivos, medios y resultados”<sup>1157</sup>.

---

<sup>1155</sup> LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. Op. Cit. P

<sup>1156</sup> Ib. p. 14

<sup>1157</sup> GARCÍA HOZ, V. La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar, en GARCÍA HOZ, V.; GARCÍA GARRIDO, J.L.; TAURIÑAN LOPEZ, J.M.; VAZQUEZ GOMEZ, G.; IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A.; BALLERATE, B.; MARTÍN IBÁÑEZ, R.; PAGE, E..B.; ORDEN, A. DE LA ; CASTILLEJO BRULL, J.L.; RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L.; MARTINEZ SÁNCHEZ,

Los resultados de una actividad son, por tanto, la referencia para poder determinar la eficacia de la misma, y esta viene condicionada por los objetivos (extensión, nivel, dificultad) que se proponen conseguir, y los medios de que se dispone (materiales y humanos), así como de la organización y el método de la organización de la misma actividad.

La finalidad y objetivos de la actividad deben estar definidos con claridad. Y diferenciar con rigor entre fines y objetivos. Pues, en tanto los fines hacen referencia al logro conseguido a lo largo del proceso educativo; objetivos, sin embargo, “significa aquellos fines inmediatos, experimentables y alcanzables a corto término, cuyo logro permite ir, como en sucesivas etapas o diferentes campos, a lograr el fin total de la educación”<sup>1158</sup>.

Lo dicho implica que es necesaria una doble valoración de los objetivos. Primero, descubrir el sentido de los objetivos mismos, consistente en probar las relaciones entre los objetivos de la educación, bien en su proceso total o parcial, con el tipo de hombre que se quiere se quiere formar.

Elaborado, de forma lógica, un esquema sobre la acción, tras señalar los objetivos, se seleccionan los medios para alcanzarlos: materiales (recursos económicos destinados a la actividad educativa), la actividad del sujeto que se educa, recursos humanos (alumnos y profesores) que se educa humanos.

### **3. Coherencia**

La coherencia es una cualidad exigida tanto por la integridad de la educación como por la misma eficacia. La coherencia supone conexión o unión de las diferentes partes de un todo. La integridad implica existencia de partes, su conexión, unión o relación entre ellas es indicativa de coherencia, es decir, de calidad, de eficacia.

“La integridad de la educación se alcanza- dice García Hoz- cuando el proceso educativo tiene unidad...La unidad del proceso educativo se considera cuando los factores que en él intervengan actúen ordenadamente, en relación los unos con los otros, de suerte que cada elemento educativo no obstaculice, sino que refuerce, la acción de los demás. Así el proceso educativo será un todo integrado en el que cada factor contribuye adecuada y eficazmente al logro de la educación. La eficacia misma viene condicionada por la integridad

---

A.; ESTEVEZ ZARAGOZA, J.M.; MARTÍNEZ CHACÓN, E.; MEDINA RUBIO, R.; GOMEZ DACAL, G .

Op. Cit. p.15

<sup>1158</sup> Ib. pp. 15-16

y el orden en el proceso educativo, es decir, que exige congruencia entre la acción educativa y el concepto mismo de la educación”<sup>1159</sup>.

La eficacia exige igualmente coherencia entre la actividad y los objetivos de la misma, así como “la coherencia entre los distintos elementos de la educación influye en la eficacia, ya que si un factor educativo actúa utilizando las vinculaciones que tiene con otro, los dos factores se refuerzan mutuamente”<sup>1160</sup>.

#### 4. La verdad

Dice Unamuno en su ensayo "Mi religión" (1907): "Mi religión es buscar la verdad en la vida y la vida en la verdad, aun a sabiendas de que no he de encontrarlas mientras viva". Buscar la verdad significa ser sincero, y ser sincero no significa solamente no mentir sino decir la verdad y amarla. La verdad no es algo muerto, o puramente teórico, sino que en ella está la vida, y está en la Vida, la verdad es la que nos hace vivir.

Siendo, pues, la verdad tan sumamente importante, y mucho más en una sociedad tan compleja como es la sociedad abierta, pluralista, multicultural necesita un análisis que evidencie la razón por la que la educación la exige como un rasgo de calidad que afecta a su mismo ser, análisis que iniciamos haciéndonos este interrogante: ¿Qué es la verdad?

La palabra “verdad” en sí tiene pluralidad de sentidos, y su tipología es diversa: verdad de las cosas o verdad óptica, verdad ontológica, verdad ética, verdad psicológica y verdad epistemológica.

“Hoy – dice Rábade Romero- nos resulta tan natural concebir la verdad y hablar de ella en el sentido de una adecuación o conformidad de nuestro pensamiento, bien con las cosas en la doble dirección de la verdad “ontológica” y de la lógica, bien con la palabra en la verdad moral que nos parece que siempre debe haber sido así”<sup>1161</sup> Sin embargo no lo fue para la filosofía griega en sus inicios, y sí para la totalidad de la Patrística y de la Escolástica, como para el racionalismo y sus continuadores. Hoy, la verdad –adecuación, para el pensamiento no escolástico, ha vuelto a entrar en crisis.

*¿Qué es la verdad de las cosas o verdad óptica?*

Las cosas, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es “todo lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, real o abstracta” Las

---

<sup>1159</sup> Ib. p. 18

<sup>1160</sup> Ib. p. 18

<sup>1161</sup> RÁBADE ROMERO, S (1965) *Verdad, conocimiento y ser*. Madrid, Edt. Gredos, p. 16

cosas son, pues, los “entes”, en tanto que ente es lo que es, existe o puede existir. La verdad de las cosas o entes es la cosa misma, el ente mismo. San Agustín, definió la verdad de las cosas así: “*verum est id quod est*”, *verdadero es aquello que es*.

La “*verdad de las cosas o entes*”, puede llamarse también “*verdad óntica*”

Veamos:

“En la verdad Óntica entra como es obvio, la relación de dependencia respecto del entendimiento práctico que produce la cosa verdadera, ya sea el entendimiento práctico humano, si se trata de una cosa artificial o de las operaciones de nuestra vida, ya sea del entendimiento creador divino, si se trata de una cosa natural o, en general, de cualquier cosa creada. Tales relaciones son reales, y por eso quedan del lado de la cosa (res), y son ellas mismas alguna cosa (v.). Mas, como a la cosa no se le da el nombre de verdad óntica sino en cuanto es el fundamento de la verdad del entendimiento, debe añadirse que hay en la cosa partes o principios que, al constituir un fundamento más próximo de dicha verdad del entendimiento, retiene más propiamente el nombre de verdad óptica. Así, en primer lugar, la verdad óntica debe decirse de la forma, pues, como escribe S. Tomás, «la cosa existente fuera del alma imita por su forma el arte del entendimiento divino, y por su forma está ordenada a causar una verdadera aprehensión de sí misma en el entendimiento humano»” (De Veritate, q1 a8 c)<sup>1162</sup>.

La verdad del ente (verdad óntica) no lleva a la verdad del ser (verdad ontológica). En la *verdad del entendimiento*, la *verdad ontológica y lógica*. Se trata de una verdad que consiste en la adecuación o ajustamiento del entendimiento con la cosa. La cosa es el término independiente o absoluto, la realidad; y el otro término, dependiente y relativo, es el entendimiento que es el que recibe la especie de la cosa y se pliega a ella o de alguna manera informado por ella. La “*verdad ontológica*” es esa misma adecuación cuando el entendimiento es tomado como facultad (momento ontológico del conocimiento intelectual) o incluso como verbo mental simple, pues en estos dos casos la verdad está en el entendimiento de una manera puramente material (el entendimiento la tiene, pero no la conoce), y se llama ontológica porque, aunque es una verdad que corresponde al «logos», es decir, al

---

36 La verdad\El valor de la verdad.mht , Citado por Ferran Sáez, en una Conferencia, titulada “El valor de la verdad”, el 14 de octubre, a las 19:30, en la Sala de Cptxeres del Palau Robert, Passeig de Gràcia, 107 (Barcelona) ,

entendimiento, está en él al modo como la verdad óptica está en las cosas, es decir, como si el entendimiento fuera una cosa<sup>1163</sup>.

Sin embargo,” la verdad Lógica es la adecuación de lo que el entendimiento entiende de una cosa con la cosa misma; adecuación consciente o conocida, y que se da solamente en el juicio o en el acto de la afirmación o la negación. Esta verdad se llama lógica con toda razón porque es la propia o exclusiva del «logos», o sea del entendimiento como tal y en la medida que realiza su peculiar oficio de conocer o de entender<sup>1164</sup>. La verdad lógica, pues, existe en el plano del pensamiento, es la coherencia entre los conceptos, así como entre los juicios.

*La verdad ontológica* o verdad metafísica es la verdad de las cosas, que viene a ser “la aptitud de las cosas para ser conocidas”<sup>1165</sup> y es la adecuación entre el pensamiento y la realidad. Es una verdad que históricamente, “parte del pensamiento griego, para el cual la verdad (alétheia) era lo permanente de las cosas, es decir lo que había debajo de las apariencias que captan nuestros sentidos. La verdad sería alcanzable sólo por la mente a través de un proceso de “desvelamiento”, de ir más allá de lo variable de la realidad que captan los sentidos, para conocer lo permanente, la auténtica realidad.

Actualmente se considera que las apariencias son ocultaciones de la realidad, pues no nos dejan ver cómo son realmente las cosas. La verdad se identifica con la realidad auténtica. Por ello se entiende la búsqueda de verdad como un proceso de desvelamiento de lo auténtico para que no permanezca oculto por las apariencias”<sup>1166</sup>. Y finalmente, *la verdad psicológica* se refiere a lo vivido; es, pues, totalmente subjetiva.

Nos queda un tipo de verdad que aún no hemos mencionado: *la verdad epistemológica o verdad de proposiciones*. La verdad se desplaza de los objetos a aquello que se dice de los objetos. Y lo que se dice de los objetos, se dice con proposiciones, que no son otra cosa que oraciones declarativas que afirman o niegan algo. Con este tipo de verdad, estamos ante el conocimiento científico. Y como hay dos tipos de proposiciones científicas : *empíricas*, que son las que afirman o niegan algo acerca del mundo, se pueden contrastar con la experiencia; y las *formales*, que no dicen nada acerca del mundo, sino de las relaciones entre símbolos, se distingue dos tipos de verdades, que son: la *verdad formal*, en las proposiciones formales la verdad depende de la coherencia (propiedad de un conjunto de

---

<sup>1163</sup> Ib

<sup>1164</sup> Ib

<sup>1165</sup> VILLACREUS, P (1948) *Teoría del conocimiento y la Ontología* Barcelona, Lumen, P. 28

<sup>1166</sup> Verdad epistemológica. Pdf.-Adobe-Reader, obtenido de la obra de J.M. Bochenski: *Introducción al pensamiento filosófico* (Descargado el 4-05.09)

enunciados o de creencias en el que cada uno es compatible con el resto) o no contradicción de la proposición con el resto de las proposiciones del sistema al que pertenezca; b) *verdad empírica*: Acerca de la verdad de las proposiciones que afirman o niegan algo sobre los hechos y acontecimientos del mundo. Mas la ciencia se construye con juicios analíticos y juicios sintéticos; o lo que es lo mismo, con verdades analíticas y sintéticas. Las verdades analíticas o a priori (anterior a la experiencia) son aquellos juicios en cuyo sujeto está contenido el predicado; estas verdades son racionales y universales, y son siempre necesarias. Las verdades sintéticas o a posteriori (después de la experiencia) son aquellas que para ser conocidas nos obligan a recurrir a la experiencia de los sentidos, de la naturaleza o de los acontecimientos. Son verdades de origen sensible o empírico, y por tanto, son verdades particulares. El idealismo kantiano define la verdad como la “conformidad del conocimiento con las leyes de la mente”<sup>1167</sup>.

Ahí tenemos los diferentes tipos de verdad. Ahí, por tanto, tenemos la verdad óptica, encargada de conducirnos al ente; la verdad lógica, de llevarnos al pensamiento y a las leyes que lo gobierna con rectitud; la verdad ontológica que nos lleva a interrogarnos por el modo que hace posible la adecuación pensamiento- realidad, la verdad epistemológica y las verdades analíticas y las verdades sintéticas que nos llevan a la elaboración de la ciencia.

En la sociedad abierta o pluralista, se está abierto a la verdad de cada quien, a los criterios de cada cual, las posiciones respecto a ella son plurales: está la posición *subjetivista* para los que la verdad es relativa, llevados por la idea de que las cosas son según el cristal con que se mira, y el hombre la medida de todas las cosas; y para los escépticos que piensan que la verdad no existe, y si existe, se sienten incapaces de conocerla; están también aquellos que no reconocen más verdad que las que las que les resulta provechosas, útiles, identifican la verdad con la utilidad (son lo llamados pragmáticos); y finalmente, están los *objetivistas* o *dogmáticos* que afirman que si existe la verdad tiene que ser una y la misma para todo individuo, toda cultura y toda época. El objetivismo identifica la verdad con el error y el subjetivismo. Para esta doctrina el perspectivismo es absurdo.

Nuestra posición es que, en el ámbito de la verdad ontológica, la verdad coincide con la misma entidad o realidad de la cosa. En este sentido dice Balmes “que la verdad es la realidad”<sup>1168</sup>, y como la realidad es plural, plural es también la verdad. De lo dicho, inferimos que dentro de dicho pluralismo reina la verdad absoluta, cual es que la “realidad es plural y ningún ser humano está en posesión de ella”, sino en estados gradacionales respecto a dicha

---

<sup>1167</sup> VILLACREUS. Op. Cit. p. 33.

<sup>1168</sup> Citado por Vilacreus en OP. Cit. p. 28

verdad absoluta. Pensamos, pues, que la verdad óptica absoluta existe, pero ningún ser humano está en posesión de ella, sino a determinado estado graduar de asentimiento de la misma, siendo esta la razón por la que apreciamos injustificadas aquellas posiciones radicalizadas en defensa de su posesión, cuando realmente la posesión de la misma no la tiene ningún humano.

¿Cuál es la razón por la que ningún ser humano percibe la realidad tal cual es, y por lo mismo ninguno está en posesión de la verdad absoluta, y sí a cierta distancia graduar de la misma?

Ortega y Gasset, en desacuerdo tanto con el objetivismo como con el subjetivismo, manifiesta que “todo conocimiento está anclado siempre en un punto de vista, en una situación, y, más básicamente, que en su propia esencia la realidad es perspectivística, multiforme”<sup>1169</sup>. Pues, piensa que la verdad se da siempre desde las circunstancias en las que el yo se ve inmerso, desde su propia vida. La verdad es siempre captada desde las circunstancias del yo, y la verdad consistirá en saber dar cuanta de esa realidad desde esas circunstancias vitales en las que se halla inmerso el yo, dependiendo, como no, de la perspectiva que mire, observe y contemple la realidad del objeto. Las diferentes perspectivas son válidas, a la vez que complementarias.

Ortega, afirma, y ahí está la novedad, que la realidad no es una, sino múltiple, “que la perspectiva no la impone el sujeto sino la cosa trascendente. *La perspectiva es algo de la realidad*, la realidad ofrece muchas caras, de ahí que si el espectador cambia de lugar cambia la perspectiva, pero si un espectador es sustituido por otro en el mismo lugar la perspectiva permanece idéntica. La perspectiva es el resultado de la influencia de la realidad en el sujeto cognoscente. El error del objetivismo es hacer del objeto el único responsable del conocimiento, el error del subjetivismo es subrayar en exceso el papel del sujeto. La verdad está en la comprensión de que ambos, el sujeto y el objeto, son inseparables”<sup>1170</sup>.

Nosotros, pensamos que el ser humano está investido de una inteligencia, que por muy elevada que sea la misma, la iluminación que emite resulta insuficiente para ver en toda su nitidez la realidad tal cual es. También pensamos, lo que ya ha sido objeto de exhaustiva explicación en la primera parte de la tesis, punto 2.3, que “*La percepción es lo que es, y el*

---

<sup>1169</sup> <http://www.e-torredabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Ortega/Ortega-Perspectivismo.htm> (descargado 5/05/09)

<sup>1170</sup> <http://www.e-torredabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Ortega/Ortega-Perspectivismo.htm> (descargado 5/05/09)



*hombre responde según es*” en el que constatamos, que cada perceptor tiene generalmente los mismos sentidos que el resto de los humanos, pero en diferente estado, cada perceptor tiene su propia singularidad psicológica: intelectual, afectiva, emocional y volitiva; cada perceptor tiene dentro del mundo en que vive su propio contexto personal; cada perceptor, pues, vive a través del tiempo en sus propias circunstancias y experiencias, y desde ellas y con ellas se proyecta captando la realidad que la madurez de su percepción le permite. Diferentes perceptores desde una misma perspectiva, siendo la realidad la misma en esa perspectiva, perciben diferentes realidades.

## **5. El profesorado: actitud, formación, conocimientos y autoridad en relación con la educación intercultural**

El profesorado es la piedra angular de la calidad de la educación. Y evidentemente en su quehacer educativo debe haber entrega, dedicación, conocimiento y comprensión del alumno inmigrante, en el caso de la Educación Intercultural, respeto a la diversidad de lenguas, sus modos de vida, sus proyectos, sus comportamientos y sus religiones. Y todo eso requiere una formación específica, clave para la educación intercultural.

Al respecto, el Consejo de Cooperación cultural del Consejo de Europa, confirma lo dicho como sigue:

“El papel del enseñante es esencial. La situación multicultural exige un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrentan, al tener que convivir con personas de otro medio cultural. No basta la buena voluntad. Es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a los alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; que respeten la diversidad de las lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno. En realidad la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural”<sup>1171</sup>.

El profesorado necesita, pues, una formación inicial y permanente para llevar a cabo la educación de calidad que necesita la educación en la diversidad. Y de ella, no cabe la menor duda, depende el éxito o fracaso de su quehacer educativo intercultural. Una formación que más que un tipo de conocimientos y metodologías que ha de dominar, resulta más relevante ver el “el modelo de formación a seguir para conseguir una modificación de comportamiento,

---

<sup>1171</sup> CONSEJO DE EUROPA (1986) *Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos*. Strasbourg, p. 36

percepción de la realidad, modo de hacer, etc.”<sup>1172</sup>. Formación que debe abordarse- continúan pensando los mencionados autores- desde una orientación crítica, siguiendo un modelo de formación que responda al profesional reflexivo, más allá del modelo cognitivo y tecnológico profesional, que implique un compromiso profesional y la autocrítica de la doctrina docente; se trata de hacer del profesor un profesional reflexivo, que investiga, analiza y reflexiona sobre su práctica docente<sup>1173</sup>.

Para que dicha formación sea una realidad, los gobiernos deben hacer el esfuerzo necesario con el fin de “acercar la política educativa que defienden a las necesidades sociales, promoviendo en todo momento el desarrollo de procesos interculturales en el aula”<sup>1174</sup>.

Del Arco Bravo<sup>1175</sup>, piensa que la preparación de los docentes debe consistir:

- De un lado, en invertir la tendencia de la supuesta homogeneidad de los docentes, para, de esta forma, asegurar que reflejen la diversidad ante los estudiantes.
- De otro, preparar a los docentes para trabajar con alumnos con bases lingüísticas diferentes, distintos sistemas de valores y estilos cognitivos.
- Formar al docente para que comprenda los diversos determinantes culturales (valores, creencias, actitudes) con las que podrán encontrar en el aula.
- Facilita la creación de climas de aprendizaje que favorezcan la construcción de significados diferentes por los individuos, y de esta forma percibir que los seres humanos en nuestra experiencia cotidiana vivimos en situaciones interculturales, porque, en definitiva, somos interculturales.

Respecto a los conocimientos que los profesores deben poseer para llevar a cabo las exigencias de la Educación Intercultural, Lynch piensa que los prioritarios han de ser<sup>1176</sup>:

- Conocimiento humano, social y económico, esto es, información sobre composición y estructura de la sociedad, sistemas económicos y políticos, sus interrelaciones, conceptos de migración, democracia, totalitarismo, monarquía,...

---

<sup>1172</sup> CABRERA, F; ESPIN, J. V; MARÍN, M. Y RODRÍGUEZ LAJO, M. La formación del profesorado en educación multicultural , en ESSOMBRA, M. A.; BARANDICA, E. Y OTROS ( 2006) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Editorial GRAÓ. p. 76

<sup>1173</sup> Ib. p. 76.

<sup>1174</sup> En Alcalá del Olmo Fernández, M<sup>a</sup>. J (2004): Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea. Salamanca, Universidad Pontificia, p.133

<sup>1175</sup> DEL ARCO BRAVO, I (1998) *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas* Lleida. Ediciones de la Universidad. p. 110, en Alcalá del Olmo Fernández, M<sup>a</sup>. J (2004) Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea. Salamanca. Universidad Pontificia, p.133

<sup>1176</sup> LYNCH, J. (1989) *Multicultural Education in a Global Society*. London. Falme Press., en Alcalá del Olmo Fernández, M<sup>a</sup>. J (2004) Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea. Salamanca, Universidad Pontificia. p.146

- Conocimiento estético y creativo.
- Conocimiento lingüístico; otras lenguas, formas de vida, costumbres...
- Conocimiento matemático, tecnológico y científico.
- Conocimiento moral, espiritual y ético; traducciones filosóficas y religiosas,...
- Conocimiento físico y ambiental; ecosistema, biosfera, seres humanos y planetas, animales,...

La autoridad es un valor de calidad educativa. Pues es obvio, que para que halla aprendizaje es necesario que alumno atienda a las explicaciones del profesor, para que se pueda dar dicha atención es necesario que en el aula halla orden, además de un clima favorable de aceptación y motivación, que permita al profesor exponer sus conocimientos de forma clara y sencilla, y que dichos conocimientos puedan ser captados, comprendidos o entendidos por los alumnos y alumnas. Atender y estar en orden suponen cumplimiento de normas, y las normas implican un derecho del profesor a ser atendido, escuchado con respeto y orden en el aula para que sus enseñanzas logren los objetivos que constan en el curriculum.

Ser profesor, es ya “mantener una posición de autoridad”<sup>1177</sup>, lo que demanda ciertos derechos: “el derecho a decir a alguien lo que ha de hacer o privarle de algo que posee, el derecho a decir lo que es correcto o a fijar ciertos procedimientos”<sup>1178</sup>.

La autoridad, desde el punto de vista social, “puede definirse como el derecho que una persona tiene a dirigir los miembros de una sociedad. Psicológicamente considerada, la autoridad es una relación mutua y de sentido contrario, en virtud del cual un hombre reconoce a otro cierta seguridad, que le permite influir en la vida”<sup>1179</sup> del otro u otros.

La autoridad, por tanto, puede concebirse como cualidad de un sujeto (autoridad de hecho o de ascendencia personal) y como la función de la que está investido (autoridad de derecho). La autoridad como función o de derecho es independiente, pero no necesariamente contradictoria de la autoridad de cualidad o de hecho son independientes, Lo importante, sin embargo, es que ambas se den en el profesor, en cuanto que ambas se complementan.

La autoridad de profesor no se contrapone a la libertad del alumno, como piensan algunos, sino, por el contrario, se halla en la misma línea en cuanto que “<sup>1180</sup>la autoridad del maestro no es más que una superioridad personal, que le permite ayudar al alumno y alumna a

<sup>1177</sup> DRIDGES, D. Y SCRIMSHAW, P (1979) *Valores, Autoridad y Educación*. Madrid, Anaya, P. 30

<sup>1178</sup> Ib. pp. 31-32

<sup>1179</sup> DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA (1970) Barcelona. Tomo A-F, Voz Autoridad, p. 91

<sup>1180</sup> Ib. p. 92

vencer las propias limitaciones interiores de su verdadera libertad; cuando un maestro *obliga* razonablemente a trabajar a un alumno o le prohíbe hacer tal cosa, no está atacando la libertad de su discípulo, sino prestándole la más eficaz ayuda, al combatir su espontaneidad en cuanto se opone a una vida realmente humana, es decir, a una vida regida por la razón, en lo cual consiste la verdadera libertad”.

No es concebible, pues, un profesor sin autoridad, tanto de “hecho” como de “derecho”, en la medida que lo demanda su propia posición, y el mismo proceso de enseñanza/ aprendizaje en aras a la calidad educativa que necesita el educando para hacerse todo un HOMBRE.

## 6. Otros factores

Otros factores que determinan una educación de calidad son educar en valores, de la que nos ocuparemos en el Capítulo XII; igualdad de oportunidades y compensación de las desigualdades (alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con minorías étnicas y culturales), organización de los centros desde su autonomía, la evaluación. Y según Cecilia Braslavsky, también son factores de calidad el foco en la pertinencia personal y social, la convicción, la estima y la autoestima de los involucrados, la fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores, la capacidad de conducción de los directores e inspectores, el trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos, las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos, el currículo en todos sus niveles, la cantidad, calidad y disponibilidad de materiales, educativos, la pluralidad y calidad de las didácticas, los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales”<sup>1181</sup>. Las áreas importantes que inciden significativamente en el anhelo de la calidad en las escuelas y sistemas escolares que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>1182</sup> recoge en su informe, son, en síntesis: “el currículo, el papel vital de los profesores, la organización escolar, la medición de resultados y la dimensión de los recursos”<sup>1183</sup>.

---

<sup>1181</sup> Al cumplirse un año de su fallecimiento, *Cuadernos de Pedagogía* N° 361, 95 rinde homenaje a Cecilia Braslavsky con la publicación de un extracto de la conferencia que pronunció la pedagoga argentina en el marco de la XIX Semana Monográfica de Santillana – 2004–. La que fuera presidenta de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO analiza diez elementos que hoy pueden considerarse claves en el proceso de construcción de una educación de calidad para todo el mundo, en el siglo XXI.

<sup>1182</sup> OCDE (1990): *Les écoles et la qualité*. París OCDE

<sup>1183</sup> RAMOS TRAVER, Z. (2000) *Éxito y fracaso escolar*. Barcelona, Escuela Española, p.20

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1990 reconoce en su Artículo 55 como conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, de forma especial:

- a) La cualificación y formación del profesorado
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva
- d) La innovación y la investigación educativa
- e) La orientación educativa y profesional
- f) La inspección educativa
- g) La evaluación del sistema educativo

## **7. Realidades de partida**

Es obvio, y por obvio evidente, que una “*Educación Intercultural de Calidad para Superar el Fracaso Escolar, Derivado del Hecho Actual de Vivir en una Socio-Cultura Cambiante y Multicultural*” no debe estar a espaldas de aquellas realidades con las que inevitablemente se va a topar por ser constitutivas tanto de la naturaleza cósmica como de la naturaleza humana a la que va dirigida los dardos de su acción. Por el contrario, debe asumirlas, radicalizándose en ellas para que dicha educación llegue exitosamente a buen puerto, o mejor dicho, llegue al mejor de los puestos abarcando la integridad del ser humano, objeto de perfeccionamiento, desde la perspectiva global del contexto en que se desenvuelva éste, y acabe con todo tipo de fracasos que tanto atenta a la integridad del mismo. Y esta es la razón por la que tras un riguroso análisis de cuanto hemos tratado en la primera y segunda parte de la tesis, sin excluir las realidades vivas del presente, deducimos que las realidades de partida consideradas básicas en el Proyecto Educativo que proponemos construir son que:

1. “*La realidad es plural, como plural es la realidad*”, y en esta realidad plural mora el ser humano que lleva en su misma naturaleza las raíces de su propio pluralismo como individuo, que deriva, como miembro constituyente de la sociedad, en una sociedad pluralista (ver figura 19, p. 175). De esta realidad llevada a la docencia, se infiere que pensar en la posibilidad de tener en el aula escolar un grupo de alumnos *homogéneo* es un sueño imposible; pensar, por el contrario, en un grupo de alumnos *heterogéneo* es la realidad con la que el profesor se encuentra sin soñar, pese a su detenida tarea de agrupar a los alumnos y alumnas tipificándolos por edad mental y cronológica, homogeneización cultural y resultados

académicos para evitarla. La heterogeneidad es, pues, inherente al alumnado en sí y por sí, independiente de que haya o no haya en el aula inmigrantes; pues, la heterogeneidad la origina el hombre, aunque es una realidad más que las condiciones académicas en que llegan los inmigrantes intensifican dicha heterogeneidad.

2. La *naturaleza* (Ver apartado 1, del capítulo II p.97), sea cual sea su sentido, debe ser considerada como la antorcha que enciende la llama olímpica en el pebetero de la “naturaleza humana” para que ésta se ilumine en ella, se oriente y guíe con ella, y, siempre, la considere como el medio a conservar, respetar y cuidar por ser fuente de vida, de dinamismo y generadora de todas las operaciones naturales; sin caer, claro está, en el determinismo de sus leyes. Pues, qué es la naturaleza, en sentido lato, sino la totalidad de los seres naturales, es decir, el mundo natural o universo físico, mundo material o universo material en el que mora el ser humano, siendo su único medio natural de vida que tiene que conservar celosamente. Pues qué es la naturaleza, en sentido restringido, sino el propio ser de las cosas, la esencia característica de cada ser que le inclina al cumplimiento de sus funciones con respecto a sus dictámenes, y por lo mismo debe respetar para que cada cosa cumpla con su función natural. Ahora bien, la naturaleza de las cosas no se identifica con la esencia de las cosas, pues, en tanto que la naturaleza de las cosas es principio intrínseco de movimiento o de operaciones, la esencia tiene carácter estático. Para Ross la esencia de la naturaleza es el principio del movimiento, principio de actividad, y siempre está acompañada de un carácter dinámico. La naturaleza en sentido lato es, pues, la residencia o morada del hombre como portador de una naturaleza en la que descansa la llama de la luz, actividad, dinamismo y principio de operaciones.

El ser humano, no puede ni debe ir, en razón a su misma naturaleza, contra su naturaleza, ni contra la Naturaleza cósmica. Debe seguir, por el contrario, los dictámenes de dicha Naturaleza cósmica en la que mora, siguiendo los dictámenes de su naturaleza humana que la alienta y lo ilumina con la llama olímpica que reside en él como pebetero privilegiado. Siendo esta la razón por la que debe ser conocedor de su naturaleza humana, dignificarse, estimarse y amarse equilibrada y justamente.

3. *El hombre, según su natura, es un ser abierto a sus semejantes.*

4. *Visión y enfoque holístico.* El pluralismo demandas, en aras de la fortaleza de su ser, acoplo, encaje y conexión de las diferentes partes que constituyen la realidad que es plural. El ser accidental de la educación, debe acoplarse, sin dejar de conseguir su objetivo, a las singularidades psicopedagógicas, culturales, étnicas, contextos socio-familiares del “ser

humano individual y concreto”; debe acoplarse, igualmente, a las peculiaridades del “ser de la sociedad pluralista”(pluralismo cultural, ideológico- sociopolítico, religioso, socio-lingüístico, filosófico-pedagógico) en la que se desenvuelve dicho ser humano; y también debe adaptarse al “ser de la Naturaleza cósmica o universal” en el que mora el ser humano.

4. *El hombre, en su relación profesor/ alumno es el protagonista de la educación.* Y como tales protagonistas son el centro del proceso enseñanza aprendizaje. Y como tales, requieren que hagamos una breve consideración de su naturaleza humana. El hombre, como compuesto de cuerpo y alma, es un ser racional, social y libre (en esto son coincidentes la mayoría de las posiciones filosóficas analizadas en el Capítulo II) en cuya naturaleza anida las raíces del pluralismo individual y social, según se puede apreciar en la figura 19, en el apartado 3 de dicho, capítulo. Página 175. Mas el hombre, no es un ser unidimensional, sino multidimensional. En él anidan constitutivamente la vida cognitiva, la vida afectiva y emocional, la vida relacional, la vida axiológica o valorativa, la vida existencial en plenitud.

5. *La verdad, es el “valor-guía”* nuclear en la vida armoniosa de los humanos de este mundo globalizado, en el que la Pedagogía la tiene que tener como piedra angular de toda de sus reflexiones, y la educación como idea generatrices de todas sus acciones. La verdad es, pues, un valor básico, relevante, angular. Es la columna que hace posible la convivencia basada en el equilibrio de criterios, la justicia, la solidaridad, la libertad y el bienestar. Y esta es la razón por la que nos interrogamos qué es realmente la verdad. Empezamos notificando que, ante todo, es un valor decisivo en la fundametación de la sociedad, pues, como muy bien dice el filósofo Harry G. Frankfurt, en un libro titulado *Sobre la verdad*: una sociedad que no tiene fijada una idea de verdad (o de verdades), difícilmente puede funcionar correctamente. Cualquier sociedad que pretenda un grado mínimo de funcionalidad, debe tener una idea más o menos definida de la verdad a partir de la cual emitir juicios y tomar decisiones. La desafección social y política de la que tanto se habla hoy, tiene una de sus raíces en la pérdida del sentido de verdad<sup>1184</sup>. Gran verdad decía Manuel Jiménez Fernández (Sevilla 1896- iden 1968) cuando dijo: “Sólo la verdad puede salvarnos”.

---

<sup>1184</sup> La verdad\El valor de la verdad.mht, Citado por Ferran Sáez, en una Conferencia, titulada “El valor de la verdad”, el 14 de octubre, a las 19:30, en la Sala de Cptxeres del Palau Robert, Passeig de Gràcia, p. 107 (Barcelona) ,

6. “*La sociedad pluralista*” no es, pues, fruto de un capricho del ser humano, sino determinado por el imperativo de la misma constitución natural del hombre, y de la misma Naturaleza en que mora éste. Reiteramos que en la primera y segunda parte, hemos expuesto los factores endógenos (herencia genética, gestación e influencia del seno materno durante el embarazo (tabaquismo, alcoholismo, acontecimientos durante el embarazo) que vienen a ser las raíces del pluralismo individual del ser humano, así como los factores exógenos, como el pluralismo cultural, ideológico-sociopolítico, religioso y filosófico-pedagógico, que inciden inevitablemente en su pluralismo individual y social, resumidos en el siguiente cuadro.

FACTORES ENDÓGENOS (HERENCIA GENÉTICA, GESTACIÓN E INFLUENCIA DEL SENO MATERNO)	FACTORES EXÓGENOS INFLUENCIA DE LOS PLURALISMOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herencia genética, ADN, Genoma (en el que se da el 1 por 1000 de diferencia genética) y hace que la naturaleza humana sea diversa.</li> <li>-Influencia del seno materno durante el embarazo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema Nervioso, Sistema endocrino, cerebro</li> <li>- Cuanto le transmite la madre cuando está en su seno materno: alimentación, sus estados anímicos, cuidado de sus estados anímicos, de su misma salud (tabaquismo, alcohol, etc.,)</li> <li>- Salud psico-biológica</li> <li>- Percepción, pensamiento.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Culturales</li> <li>- Socio-lingüísticos</li> <li>- Religiosos</li> <li>- Ideológicos socio -políticos</li> </ul>

**Figura 51: Sinóptico que evidencia que la realidad es plural, y que el ser humano, asentado en ella, anida en su naturaleza la raíces de su pluralidad individual y social**

La sociedad natural es, por tanto, la “*sociedad plural*” en la que cohabitan diversidad de grupos humanos con sus respectivas culturas, lenguas, creencias religiosas, ideas sociopolíticas, filosofías, etc. Esta sociedad, en razón a la dinámica de su estructura y configuración, necesita para su pleno desenvolvimiento de una auténtica “*democracia*” como forma política y de vida, y de una “*educación intercultural*” acorde a las exigencias de su ser social, que informe, forme y tenga como objetivo el respeto a la diversidad cultural y al desarrollo de valores convergente e interculturales que hagan posible la pura convivencia basada, ante todo, en la tolerancia, la solidaridad y respecto a la diversidad. *Es decir, demanda una educación intercultural, alternativa al fracaso escolar y sus efectos, acorde con las singularidades psicopedagógicas y culturales definidoras de su identidad personal.*



7. *El pluralismo cultural* existente en el panorama real de toda sociedad abierta, nos invita a la búsqueda de una cultura amplia, universal que esté al servicio del hombre y de la vida desde la libertad, que comprenda el mayor número de rasgos culturales convergentes con los que se identifique los diversos grupos humanos que configuran la sociedad pluralista. Nos invita tomar posición sobre dicho pluralismo cultural y construir una cultura que satisfaga la diversidad grupal que configura la comunidad educativa de cualquier centro educativo, y en última instancia el aula en la que profesor/ alumno perfecta relación llevan a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta es la razón por la que la cultura figurará, desde esta perspectiva, dentro del perfil que determina una educación intercultural de calidad sin fracasos.

España hoy, reiteramos, es una sociedad pluralista identificada por hechos tan reales como que goza de un Estado autonómico en el que dan diversas comunidades autónomas y las propias lenguas como el castellanos, gallego, euskera y catalán, y sus implicaciones; la cultura gitana no es un sueño, sino una realidad; la pertenencia a la Unión Europea, el personal que se desplaza temporalmente por cuestiones de trabajo (embajadas, empresas de otras naciones o empresas multinacionales); comunidades de residentes extranjeros en España; los inmigrantes procedentes de todos los continentes, aunque mayoritariamente sudamericanos, marroquíes y guineanos; las culturas minoritarias debido a su enclave geográfico, poco accesible a las comunicaciones; las minorías religiosas; las regiones que limitan con otros Estados, como Francia, Portugal; el turismo; el pluralismo audiovisual; las imágenes son mayoritariamente de producción extranjera (EE.UU, Japón); la cultura de la imagen, tras la cultura oral y la cultura de la escritura<sup>1185</sup>.

8. *La sociedad pluralista demanda el funcionamiento del Estado de Derecho* como piedra angular de justicia y libertad, y el respeto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos como principios de justicia universal, pues, una sociedad pluralista no es una sociedad sin ley; sino reivindicadora del Estado de Derecho como principio del orden y autoridad, de la igualdad entre los seres humanos, del bienestar social, de la igualdad de oportunidades y de la justicia social como principios básicos de convivencia entre los hombres y mujeres; una sociedad pluralista no es una sociedad sin referencia en sus actos a la verdad como principio de los mismo; sino respetuosa con ella, y defensora e indagadora de las misma como una forma de liberación personal; una sociedad pluralista no es una sociedad

---

<sup>1185</sup> SÁEZ ALONSO, R. *Una sociedad pluralista, una educación intercultural*, p. 265  
<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9292110263A.PDF>

libertaria, sino una sociedad amante, y mucho, de la libertad como principio de responsabilidad dignificadora de la persona como valor supremo del ser humano; una sociedad pluralista no es una sociedad amante del pluralismo sin orden, sin control y sin horizonte, sino una sociedad tolerante y respetuosa, ante todo, de la diversidad por el enriquecimiento que supone la misma, desde el imperativo del orden, la verdad y la honestidad; una sociedad pluralista no es una sociedad reñida con el monismo cultural, religioso, político, filosófico, lingüístico dominante porque sí, sino porque piensa que el juego dinámico de los pluralismos existentes: culturales, religiosos, ideológico político, filosófico-pedagógico, lingüístico, etc., se ajusta cabalmente a lo que es la realidad en sí y por sí, que es plural y diversa, y le permite el juego de la crítica en la dinámica de los desafíos que ofrece la vida como forma de responsabilidad civil en el seno de la sociedad en la que vive el día a día; una sociedad pluralista es respetuosa con la naturaleza del hombre. El 2 de junio de 1976, Juan Carlos, como Rey de España hace explícita su voluntad de conducir al país hacia la democracia en el Congreso y Senado americano. Y el 18 de noviembre de 1976 se inicia su proceso legal (ver apartado 2, Capítulo IX).

9. *La educación es política*. Estamos, pues, totalmente de acuerdo con Bernard Charlot, cuando afirma en su obra “Educación, cultura e ideología” que la “educación tiene una significación política de clase”<sup>1186</sup> La educación, “considera al hombre en relación con el proceso de realización ideal de su *deber-ser* hacia la plenitud de sus potencialidades específicas”<sup>1187</sup> Es decir, la educación busca y tiende a que el ser humano llegue a su perfección. Dicha plenitud de potencialidades específicas o perfección insta saber qué se entiende por perfección, cómo, cuándo y por qué. Y eso es ya política de clase. Pongamos un ejemplo: En la Segunda República Española los políticos que han logrado acabar con el reinado de Isabel II pretenden, y así lo legislan, que la escuela sea laica, con lo que pretenden que la educación sea fundamentalmente republicana, en oposición a la escuela católica.

No estamos, pues, revelando nada extraordinario, en cuanto que por poco que reflexionemos en el panorama de la vida cotidiana, observamos, a igual que Barnard Charlot que “todo es política, pues, la política constituye una cierta forma de totalidad del conjunto de experiencias vividas en una sociedad determinada”<sup>1188</sup>, aunque no todas las experiencias tienen el mismo sentido político; el sentido político de las elecciones no es el mismo que el de la huelga, ni este el mismo que un partido de fútbol.

---

3 CHARLOT, B (1981) *Educación, Cultura e Ideología*. Madrid., Anaya, p. 7

<sup>1187</sup> SUAREZ RODRÍGUEZ, J.L. (1964) *Las Grandes Filosofías de la Educación*. Madrid, Aspis, p. 13

<sup>1188</sup> CHARLOT, B. Op. Cit. p. 8

Hechos que evidencian que la educación es política está en sus mismas funciones, como son que la educación es transmisora de cultura, y la cultura es, en esencia, puro mensaje ideológico socio- político. Y además, siguiendo el pensamiento de Bernard Charlot, la educación también transmite los modelos sociales- de trabajo, de vida, de intercambios, de relaciones afectivas, de relaciones de autoridad, de conducta religiosa, etc.; la educación forma la personalidad según unas normas que reflejan las realidades sociales y políticas; difunde ideas políticas en cuanto que transmite a los niños unas ideas políticas sobre la sociedad, la justicia, la libertad, la igualdad, etc; y, finalmente, la educación está a cargo de la escuela, institución social cuya organización y funcionamiento dependen de las relaciones de fuerzas sociales y políticas<sup>1189</sup>.

A la luz de todo lo dicho, deducimos las razones y prisas que mueven a los partidos políticos, nada más que llegan al poder, por proponer sus reformas y leyes educativas mediante las cuales quieren transmitir su ideario político para llevar a la sociedad por los cauces de su ideario, y conseguir así la transformación de la misma según el modelo de su concepción social.

La educación ha estado siempre, y sigue estando, a merced del partido político de turno, partidos que la han considerado como instrumento poderosísimo para el logro social que se ha propuesto, y tal vez por ello nunca han considerado la educación como *inversión*, y por lo mismo nunca han previsto el debido y necesario presupuesto para llevar a cabo lo teorizado en la ley. Nunca, pues, han considerado la educación como una cuestión de Estado, y nunca la han considerado como verdadera columna vertebral para el desarrollo económico y social, y, por lo mismo, nunca la han concedido como auténtica inversión social, sino como un trampolín para hacerse con el instrumento más idóneo para conseguir los cambios de opinión e ideológicos-sociopolíticos afines al suyo.

*10. La educación en una sociedad plural tiene que desarrollar cuantos valores demanda esta misma sociedad para hacer posible la dinamicidad y convivencia desde el respeto de los imperativos de su propia configuración como tal sociedad. Para ello, tiene y debe tener como referente la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” regulados en nuestra Constitución Española.*

Dicha Declaración proclama : “ que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, afín de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y educación el respeto a estos derechos y libertades, y

---

<sup>1189</sup> Ib. pp. 9-16

aseguren , por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los miembros de los Estados Miembros como entre los territorios colocados bajo su jurisdicción. Y sigue proclamando que:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (Artº 1). Manifestando que toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. (Artº. 2.1). Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía. (Artº. 2.2)''.

Los derechos, entre otros, que proclama son: el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad de la persona y a su integridad psico-física, al reconocimiento de la personalidad jurídica, a la igualdad y protección ante la ley, a su presunción de inocencia, al respeto de la vida privada y familiar; a circular libremente, buscar asilo y disfrutar de él en cualquier país, a una nacionalidad, a casarse y fundar una familia; a la propiedad, individual o colectiva; a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, de opinión y de expresión, de reunión y de asociación pacíficas; a participar en el gobierno de su país, al trabajo y a la libre elección de su trabajo, a la educación, a tomar parte libremente en la vida cultural de sus comunidad. También toda persona tiene deberes respecto a su comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

*11. En el pluralismo ideológico- sociopolítico*, los partidos políticos, hijos directos de las ideologías, en la lucha por el poder aminoran sus diferencias, y defienden valores muy afines. Todos defienden las libertades y los derechos, lo social, el bienestar social, la igualdad de oportunidades, la propiedad privada, la justicia, la igualdad entre los hombres, la democracia como forma de régimen político; la diferencia está en el uso que cada partido hace de esos valores una vez que están en el ejercicio del poder.

Hay valores que los partidos políticos tienden hacerlos suyos en exclusividad, como es el valor de la libertad en el caso del liberalismos; lo social, el bienestar social y la igualdad entre los seres humanos el caso de la izquierda en general.

Hay otros valores diferenciadores entre las ideologías, como la creencia en la trascendencia, en que el marxismo ( comunismo) es ateo, opositor del libre comercio, de la democracia como forma de régimen político, del matrimonio como forma de vida y

organización social, revolucionario, no admite la propiedad privada. Los socialismos no marxistas son ateos (aunque en sus filas existan militantes creyentes). Los socialistas libertarios enemigos de cualquier tipo de autoridad, incluido el Estado, son ateos y anticlericales, individualistas y antidemocráticos, no admite la propiedad privada que la considera un robo. Se opone al capitalismo y defiende la autogestión. Es revolucionario.

12. *Toda ideología- sociopolítica está inspirada en una Filosofía*, dando lugar a la llamada Filosofía Política, que subyace en una disciplina llamada Pedagogía en la que construye su propia doctrina o teoría acerca de la realidad, la verdad, la relación del hombre con las cosas, el conocimiento, la Naturaleza, la cultura, la religión, el hombre y la sociedad; teoría que estimula, anima y motiva para conseguir que no se quede en mera teoría sin objeto sobre el que proyectarse para conseguir el fin para el que está investida, sino que se inyecte intravenosamente (valga la metáfora) en esa noble actividad que tiene por objeto perfeccionar al ser humano mediante el desarrollo de todas sus capacidades hasta hacer de él todo un HOMBRE. Y esa actividad no es otra que la EDUCACIÓN. Las filosofías como concepciones del mundo, son la base o fuentes inspiratorias de filosofías políticas, que tienen por objeto el estudio de las ideologías –sociopolíticas, las cuales subyacen en las pedagogías, y estas se inyectan en la educación, dando lugar a sus diferentes tipos de educación



**Figura 52: Sinopsis que refleja las inspiraciones ascendentes de las disciplinas comprendidas en el mismo**

13. *España es hoy un país inmigrante*, en el que se encuentran múltiples culturas. El pluralismo cultural es una realidad en la sociedad pluralista que es hoy España. Y por lo mismo su sistema educativo viene llevando a la práctica educativa, desde la década de los noventas, cuantos recursos piensa que es lo más acertado para irle haciendo frente mediante una educación de calidad a cuantos desafíos supone la multiculturalidad existente en dicha

sociedad pluralista; y, que pese al esfuerzo realizado y se continúa realizando, el fracaso escolar es altamente preocupante.

Varias son las opciones para hacer frente a dicho pluralismo cultural reinante en nuestro país. Nosotros, que pensamos que es la más óptima por estar más en consonancia con la misma naturaleza cósmica y humana, optamos por la educación intercultural. A este respecto, Sáez Alonso, dice: “solamente una educación Intercultural puede crear ofertas y soluciones a la problemática intercultural. Aquella está basada en el intercambio, la interacción, la solidaridad y la reciprocidad entre las personas de culturas distintas. Apelamos a un currículum abierto, que se alimente de las fuentes epistemológicas, psicológicas, pedagógicas y socioculturales. Todo ellos amasado con un aprendizaje cooperativo, favorecerá la consecución de los objetivos de la educación intercultural”<sup>1190</sup>.

*14. Ninguna de las corrientes filosófico-pedagógicas que configuran el pluralismo filosófico-pedagógico analizadas y expuestas en el capítulo VII, satisface en su integridad los requerimientos de una educación intercultural en una sociedad pluralista que se acabe, de una vez por todas, con el "fracaso escolar y sus efectos", como es, entre otros, el absentismo, y atienda a cuantas demandas se pone en juego en la dinámica de las buenas relaciones que debe haber en la comunidad educativa del centro, así como entre los alumnos y alumnos/profesores en el seno del aula. Pero, a la vez, todas tienen aspectos altamente significativos que recogemos en forma de principios en nuestro “**Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para Superar el Fracaso Escolar, Derivado del Hecho Actual de Vivir una Socio-Cultura Cambiante y Multicultural**”, que nos hemos comprometido diseñar.*

*14. Educar desde las realidades de hoy pensando en las realidades de mañana, pues, los cambios son tan vertiginosos que el mundo en que vivimos hoy dejará de existir para la generación que hoy estamos educando. Así, pues, muchos trabajos de los demandados hoy puede que dejen de existir en el mañana de nuestros educandos. Ello invita a la reflexión para evitar educar a nuestros alumnos en un mundo que no existe, sino en el que ellos tengan que desenvolverse como ciudadanos y profesionales responsables ante los desafíos de las realidades de su mundo.*

*15. El hombre, si buscamos lo común de todas las posiciones analizadas, es un ser racional, y precisamente en dicha racionalidad está su diferencia. Y porque es racional es un*

---

<sup>1190</sup> SÁEZ ALONSO, R: En una sociedad pluralista, una educación intercultural. En Revista de Complutense de Educación, Vol. 3 nº 1 y 2. Madrid. Editorial Complutense.  
<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9292110263A.PDF> (Descargad 27/05/09)

ser inteligente, pensante. Y porque es un ser racional, inteligente y pensante es un ser dotado de palabra; y en su palabra está, pues, su racionalidad, su inteligencia y su pensamiento. Y porque es un ser racional, inteligente, pensante y dotado de palabra es un ser social, abierto, comunicativo o dialogante con sus semejantes y con el mundo “en sí” en el que mora.

Las notas del hombre como persona, que demanda la educación intercultural desde una perspectiva holística son la *singularidad*, la *autonomía* y la *apertura*. La *singularidad*, es el “constitutivo esencial de la persona que implica no sólo la separación real y diferenciación numérica, sino la distinción cualitativa en virtud de la cual cada hombre es quién es, diferente a los demás.

La *singularidad* de cada persona se refiere a la esencia del hombre, que es la misma en todo ser humano, sino a las partes integrantes que vienen a unirse a las esenciales no para constituir el ser, sino para constituirle de un modo determinado”.<sup>1191</sup> Y desde este punto de vista, es decir, de la singularidad, “el objetivo de la educación es hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y de sus propias limitaciones, cuantitativa y cuantitativamente consideradas unas y otras”<sup>1192</sup>.

*Autonomía*. “En virtud de la autonomía, la persona es de algún modo, principio de sus propias acciones”<sup>1193</sup>. Esta autonomía aporta al sujeto una dignidad tal que el hombre se siente sujeto, lo que supone que es consciente de que es una realidad distinta y superior al mundo de los puros objetos que le rodea; es decir se siente superior a los objetos que le rodean; superioridad que se pone de relieve a través del camino del conocimiento y de la acción<sup>1194</sup>. La máxima expresión de la autonomía la que justamente hace referencia su significación etimológica, es la capacidad de gobierno de sí mismo, la capacidad de ser ley de sí mismo, la posesión y uso efectivo de la libertad”<sup>1195</sup>.

*Apertura*, El hombre es un ser abierto a sus semejantes, Es, pues, un ser dialógico, en la medida que es un ser social. En esa medida el objetivo de la educación intercultural ha de ser la de preparar al hombre, como persona, para relaciones de colaboración en la vida económica, política, social, del trabajo, familiar y de amistad.

El hombre, como persona- dicen Carlos Vásquez y Judith León Guevara tiene un valor *absoluto* (nadie podría considerar a la persona como un medio para solamente para obtener sus propios intereses); es un ser *único e irrepetible*, lo que supone que debe ser

---

<sup>1191</sup> GARCÍA HOZ, V. (1972) *Educación personalizada*. Valladolid, Minón, pp. 22-23

<sup>1192</sup> Ib. p. 23

<sup>1193</sup> Ib. p. 26

<sup>1194</sup> Ib. p. 26

<sup>1195</sup> Ib. p. 27

tratado con el máximo respeto; es un *ser en el mundo*, por lo que en el proceso de su desarrollo integral, no puede prescindir de tomar parte en el proceso histórico de su país; es un *ser con otro*, dimensión comunitaria de la persona, es decir debe llegar a ser alguien capaz de vivir en una sociedad civilizada además la persona debe contribuir a crear una comunidad de personas en la cual el hombre pueda vivir y desarrollar su vida personal, es decir una vida en la cual la persona tenga acceso máximo de iniciativa, de responsabilidad y de vida espiritual; es un *ser libre y autónomo*, lo que supone que está llamado a hacerse libre, a construir su libertad a través de sus decisiones; *trasciende a sí mismo* mediante su propio dinamismo a través del conocimiento y el amor, y , finalmente, el hombre es un *ser activo*, en cuanto que su propia acción está orientada hacia el desarrollo de sus capacidades<sup>1196</sup>.

## 9. Principios

Concebidos de acuerdo con los valores de nuestra Constitución, asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como en las “realidades de partida”, expuestas en el punto 7 de este Capítulo XII, el **“Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para superar el fracaso escolar, derivado del hecho actual de vivir una socio-cultura cambiante y multicultural”** se inspira en los siguientes principios antropológicos, administrativo y metodológicos:

### *A. Principio de singularidad.*

Este principio reconoce la individualidad de cada ser humano y el respeto que se merecen las particularidades y los ritmos de cada persona. Respeto que debe traducirse en una acción pedagógica diversa, según las peculiaridades de cada alumno, encaminadas a desarrollar la creatividad e iniciativas de cada uno de ellos. Y desde la fortaleza que supone este principio, con tamos con estos otros, que emanan del mismo:

a). Adecuar, con la debida flexibilidad, la educación a las singularidades psico-somáticas del alumnado, así como a cuantos cambios experimenten estos y la misma sociedad. Y concebirla como un aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida.

b). Orientar educativa y profesional a los los estudiantes, con el fin formarles mediante una educación intercultural personalizada e integral en conocimientos, habilidades valores, así como fomentar el trabajo y esfuerzo individual.

---

<sup>1196</sup> EDUCACIÓN PERSONALIZADA\Origen de la educación personalizada.htm (descargado 7-03-2011)



c. Educación comprensiva e individualizada a la medida de de las posibilidades del sujeto cognoscente. En una sociedad, que se ha dado a través de sus representantes legales en el Congreso y el Senado, y su propia aprobación mediante referéndum una Constitución en la que en su artículo 27 reconoce la educación como un derecho de toda persona humana, no cabe más modelo educativo que el *comprensivo o inclusivo*, ya que es el único que posibilita el ejercicio de dicho derecho plenamente, y se inspira en el principio de “la equidad, que “garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”<sup>1197</sup>.

Ahora bien, nosotros no entendemos la *comprensividad o inclusión* como la pretensión de que todos los alumnos y alumnas estudien obligatoriamente lo mismo, en cantidad y calidad, hasta una determinada edad, actualmente en España hasta los dieciséis años, altamente difícil, mejor dicho, imposible; ni tampoco la entendemos como la sugerencia política de que “los estudiantes están en la escuela fundamentalmente para estar con sus compañeros de edad, y no fundamentalmente para aprender” (T.E Scruggs, y M.A. Mastropiero)<sup>1198</sup>. Entendemos, por el contrario, como educación *comprensiva o inclusiva* la que haciéndose eco del derecho que tienen todas las personas a ella, incluye a todos los que están obligados por razón de su edad a ejecutar dicho derecho, a la vez respeta y se adecua a las singularidades psicopedagógicas del alumnado con el fin de que rinda, en cantidad y calidad, lo que pueda rendir según sus posibilidades en un clima de esfuerzo, tenacidad y decisión de progresar mediante el trabajo como un deber personal, sin tensión ni agobio. Se trata, por tanto, de una educación que a la vez que reconoce a todos los niños y jóvenes el derecho a compartir un entorno educativo común en el que todos son valorados por igual como personas, con independencia de sus diferencias individuales por razón de estilo de aprendizaje, sexo, clase social o capacidad, reconoce igualmente que las exigencias y metodológicas, así como el nivel de contenidos conceptuales se han de ajustar a las peculiaridades de cada individuo.

Se trata de materializar en la práctica del proceso de enseñanza/aprendizaje significativo “la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses,

---

<sup>1197</sup> Se trata del principio b de la *Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. p.23

<sup>1198</sup> Citado por GENTO PALACIOS, S (2009) *Requisitos para una inclusión de la calidad en el tratamiento educativo en la diversidad*, en Revista de Educación. volumen 59. Nº 6 Madrid Bordón. 582

expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad”<sup>1199</sup>.

d). Desarrollo integral de la persona humana mediante una educación diferenciada e intercultural. Concebimos la educación como la fuerza generadora del progreso y estabilidad de la sociedad, en la medida que una persona perfeccionada en todas sus aptitudes se constituye en un recurso humano de grandes y óptimas posibilidades rentabilidad productiva, tanto en cantidad como en calidad. Y por coherencia con las exigencia del ser humano receptor de dicha educación requiere se le tenga en cuenta en su manera de ser como sujeto cognoscente. De ahí que en nuestro proyecto educativo pensamos en una educación diferenciada e intercultural. Diferenciada, en base a que cada alumno es diferente a los demás por causas diversas; e intercultural, debido al pluralismo cultural existente en una sociedad pluralista. Y como el pluralismo demanda, en aras a la fortaleza de su ser, acoplo, encaje y conexión de las diferentes partes que constituyen la realidad que es plural, el “ser accidental de la educación”, debe acoplarse, sin dejar de conseguir su objetivo, a las singularidades psicopedagógicas, culturales, étnicas, contextos socio-familiares del “*ser humano individual y concreto*”; debe acoplarse, igualmente, a las peculiaridades del “*ser de la sociedad pluralista*” (pluralismo étnico, cultural, ideológico- sociopolítico, religioso, sociolingüístico, filosófico-pedagógico) en la que se desenvuelve dicho ser humano; y debe adaptarse al “ser de la naturaleza cósmica o universal” en el que mora el ser humano, que es una realidad plural.

e). Mas dicho desarrollo integral de la persona humana mediante una educación diferenciada e intercultural, requiere también de una “orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”<sup>1200</sup>.

f). Ecuanimidad. Ecuanimidad, garantizando el respeto a las diversidades individuales, sociales y culturales, y fomentar la auténtica igualdad de oportunidades.

g). Vincular responsablemente las dimensiones personales y sociales de la persona del alumno y alumna con su entorno inmediato, familiar y comunidad local, como es el pueblo y el país.

h). Desarrollar la naturaleza del ser humano como reigistro potencial de todas sus capacidades. Ciertamente la naturaleza del ser humano, “unidad psicosomática compleja y dinámica”, es el registro potencial, abierto y flexible de todas las capacidades que la educación tiene y debe desarrollar al máximo, a través de una enseñanza ajustada a las

---

<sup>1199</sup> Corresponde al principio e de la “*Ley Orgánica de 2/2006.de 3 de mayo, de Educación*”. P.23

<sup>1200</sup> Corresponde al principio f de la *Ley Orgánica de 2/2006.de 3 de mayo, de Educación*. P.23

singularidades del educando, para que con la actividad que por naturaleza lleva en su naturaleza, sin regatear esfuerzo en el empeño ilusionado que le debe suponer el aprendizaje plenamente comprendido, rinda lo que deba rendir según sus talentos hasta percatarse y sentirse que es él. En consonancia, el desarrollo de su naturaleza comprenderá la globalidad de sus vidas: vida cognitiva, vida afectiva y emocional, vida relacional, vida axiológica o valorativa y la vida existencial en plenitud.

i). Una educación marcada por el respeto al ritmo del desarrollo natural del educando, respetando las leyes evolutivas psicológicas, tales como la *ley de la sucesión genética*, consistente en que la naturaleza ha fijado las etapas necesarias de desenvolvimiento corporal y anímico del educando; *ley del ejercicio genético funcional*, significando con ello que el ejercicio de las funciones en una etapa de la vida afirma y prepara la venida o eclosión de las funciones ulteriores; y la *Ley de adaptación funcional*.

j). Promover la sostenibilidad desarrollando continuamente los conocimientos, los conocimientos, valores y destrezas para la transformación de la realidad con el fin de lograr el debido equilibrio humano, la sociedad y la naturaleza.

#### *B. Principio de autonomía.*

Ya hemos dicho, al hablar de las realidades de partida, sobre la concepción del hombre, que en virtud de su autonomía el hombre es principio de sus acciones. Autonomía que le hace sentirse sujeto. Pues la máxima expresión de la autonomía se convierte en la auténtica capacidad para gobernarse así mismo y comprometerse con sus propias elecciones. Los principios que emanan de este son:

a.) Facilitar la debida autonomía a efecto de establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden a las instituciones educativas, como son: el Estado, las Comunidades Autónomas, las corporaciones locales y centros educativos. Y promover la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

b.) Fomentar la autoridad de la persona en el seno de una sociedad plural, democrática y participativa en la que está insertado el profesor como valor galante de educación intercultural de calidad para superar el fracaso escolar, y el respeto a la dignidad de la persona. Desarrollo de libertad, de forma gradual hasta conseguir ser señor de sí mismo, mediante una educación basada en el desarrollo del ser humano como persona, libre y autónomamente de forma permanente, primando el diálogo, la comunicación en libertad

entre educador y educando, la confianza, la responsabilidad, la acogida, la autenticidad, el desarrollo integral.

### *C. Principio de apertura*

No cabe la menor duda, que la escuela debe educar la dimensión social y dialógica del ser humano. Pues, reiteramos que el hombre es un ser abierto a sus semejantes, Es, pues, un ser dialógico, en la medida que es un ser social. En esa medida el objetivo de la educación intercultural ha de ser la de preparar al hombre, como persona, para relaciones de colaboración en la vida económica, política, social, del trabajo, familiar y de amistad. Para conseguir esta educación social es necesario fomentar un clima ambiental alegre y relajado en el que cada educando se sienta dispuesto a participar y expresarse libremente. Los principios contrafuertes de este principio son:

a.) Promover el esfuerzo compartido de todos los responsables, como son las Administraciones de Educación, instituciones, familias, profesores, centros, alumnado y el conjunto de la sociedad, para hacer viable una educación intercultural de calidad.

b.) Poner todos los medios para que en el centro educativo reine la convivencia, previniendo todo tipo de conflictos a través la mediación de conflictos en los ámbitos de la vida personal, familiar y social

C.) Fomentar la participación y el compromiso social mediante el diálogo permanente entre todos los sujetos curriculares para promover la cooperación, el intercambio de ideas, pretensiones y propuestas y mecanismos para hacer frente y la resolución de problemas. El compromiso social invita permanentemente al desarrollo de la persona en la corresponsabilidad de los diferentes actores y sociales en el proceso de la construcción curricular. Tanto la participación como el compromiso social son aspectos o elementos básicos de la vida democrática.

d.) Pluralismo, promoviendo la accesibilidad a la existencia de una situación plural diversa. Lo que debe entenderse, como conjunto de valores y actitudes positivos ante las diferentes formas de pensamiento y manifestaciones de las culturas y sociedades.

e.) Fomentar una educación en valores mediante un aprendizaje humanístico-técnico, encaminada desarrollar en el alumnado los valores como la espontaneidad, intuición, prudencia, confianza, cordialidad, delicadeza, disciplina, disponibilidad, libertad, responsabilidad, esfuerzo, tenacidad, decisión, trabajo, sencillez, espíritu de tolerancia y el respeto a la personalidad y a la fraternidad entre los hombres y mujeres, la paz, la cooperación, la solidaridad, el diálogo, el espíritu crítico y democrático como forma política y

de vida, la concientización de la conveniencia de revitalizar la democracia como forma de vida política en la que se encuentran en juego la confluencia de los diversos criterios e ideas que caracteriza la dinámica de cualquier sociedad pluralista.

Esta educación en valores buscará que el aprendizaje humanístico- técnico les permita a los educandos la realización de la verdad, bondad y belleza consideradas como la piedras angulares y semillas de seguridad dentro de la diversidad de criterios que reinan en toda sociedad abierta o pluralista. Pues, el hecho de que en el seno de una sociedad pluralista pulule diversidad de criterios, no significa que dicha sociedad tienda a vivir en el reino de la incertidumbre, en un puro y duro relativismo respecto a dichos valores, sino en la verdad, que es la realidad. Dicha sociedad pluralista está convencida de que sólo el amor a la verdad puede salvarla.

f.) *El funcionamiento de La Declaración Universal de los Derechos Humanos, piedra angular de la sociedad pluralista.* Despertar en el alumnado la concientización del insigne valor que tiene para la convivencia entre los miembros de cualquier sociedad comunitaria, como debe ser la sociedad pluralista, el funcionamiento del Estado de Derecho como piedra angular de justicia y libertad, y el respeto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos como principios de justicia universal en pro a que reine el orden y autoridad, la igualdad entre los seres humanos, el bienestar social, la igualdad de oportunidades y la justicia social como principios básicos de convivencia entre los hombres y mujeres, respetuosa con la verdad, la libertad como principio de responsabilidad, la tolerancia, el respeto a los demás, así como a la naturaleza humana de los demás y a la suya misma.

Desarrollar cuantos valores demanda toda sociedad abierta para hacer posible la dinamicidad y convivencia desde el respeto de los imperativos de su propia configuración como tal sociedad, teniendo como referente la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” regulados en nuestra Constitución Española: derecho a ser libres e iguales en dignidad y derechos, el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad de la persona y a su integridad psico-física, al reconocimiento de la personalidad jurídica, a la igualdad y protección ante la ley, a su presunción de inocencia, al respeto de la vida privada y familiar; a circular libremente, buscar asilo y disfrutar de él en cualquier país, a una nacionalidad, a casarse y fundar una familia; a la propiedad, individual o colectiva; a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, de opinión y de expresión, de reunión y de asociación pacíficas; a participar en el gobierno de su país, al trabajo y a la libre elección de su trabajo, a la educación, a tomar parte libremente en la vida cultural de sus comunidad.

También toda persona tiene deberes respecto a su comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad

g.) Una educación por y para vida. Preparar al ser humano como persona para la vida real, proporcionando una enseñanza adecuada a la vida práctica para enfrentarse felizmente a los problemas de la misma. La razón estriba en que todo hombre tiene derecho desarrollar las capacidades y adquirir los conocimientos que la vida familiar, social y profesional va a exigirle.

Se trata, pues, de preparar para la realidad de la vida, y la realidad de la vida demanda una preparación global con fines polivalentes, consistente en la preparación para el desempeño de cualquier trabajo; se trata de desarrollar todas las capacidades del hombre, atendiendo todas sus necesidades, ya que el progreso de la humanidad depende del desarrollo de cada individuo, así como de su socialización individual y comunitaria en aras a no traicionar lo que el ser humano es por naturaleza: animal individual y social, pues, el bien de la sociedad demanda que cada individuo adquiera una intensa conciencia social.

#### *D. Principio administrativo*

a.) Promover la efectiva cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.

b.) Desarrollar la debida cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

#### *E. Principio metodológico*

a.) *Aplicación de una metodología de calidad para superar el fracaso escolar basada en la actividad*, el trabajo y el esfuerzo como palancas necesarias y exigidas por la educación, a igual que la realidad de la vida las demanda para la ejecución de todos los quehaceres de la vida cotidiana. La verdadera formación no se adquiere sino cuando el sujeto aporta lo mejor de él, así como su esfuerzo constante y perseverante, asentado en la fuerza de la motivación. La educación, tanto en su aspecto estático como dinámico, supone una superación del individuo, y el objetivo fundamental a que debe atender es la formación de su carácter.

En dicho proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo mediante la relación profesor/ alumno, estará basado en el mutuo respecto, así como en el respeto y autoridad del profesor, siendo cada uno quien es en el desempeño de sus funciones: el alumno y alumna es el que aprende, y el profesor es el que tiene la noble misión de enseñarle, con los cánones de la mejor Didáctica (Ciencia y arte de la enseñanza que comprende el estudio de la

Metodología y Organización escolar) y la Metodología más eficiente, y fomentar en él los más nobles valores para hacerlo persona. No concebimos al profesor como un auxiliar del alumno, sino como una figura que estimula, motiva, guía, da calor y luz al educando que tiene, a demás, la insigne misión de convertir al alumno en persona, es decir, en un hombre, valiéndose de sus saber, así como de sus habilidades didácticas metodológicas y su riqueza axiológica y existencial capaz de llenar el vacío y el desaliento que a veces anida en la persona del sujeto cognoscente.

b.) *Pensar, conocer, escuchar, hacer, convivir y ser* serán las pautas a seguir en el aspecto metodológico del proceso de enseñanza/ aprendizaje para que el alumno capte, aprenda y asimile las ideas y contenidos mediante cuatro actividades centradas en observar a través del análisis y la síntesis; razonar, mediante la inducción y la deducción; averiguar o descubrir a través de la experimentación; y enseñar procedimientos, formas y recursos didácticos. La metodología, pues, será fundamentalmente activa, basada en la observación, experiencia y el razonamiento: observación de los hechos, de las cosas, de los objetos que están frente al sujeto, asociación y expresión, que caracteriza la escuela de la vida, mediante la vida, conocimiento de la naturaleza psicológica del individuo, método evolutivo de la necesidad de adaptarse, partiendo de que las cosas reales existen fuera de la conciencia.

C.) La razón y la experiencia son las dos grandes fuentes de conocimiento auténtico, verdadero.

d.) Dar toda la consideración al profesorado, factor esencial para hacer realidad calidad de la educación. Fomentar la investigación, la experimentación y la innovación educativa, la evaluación del conjunto del sistema (programación, organización y procesos de enseñanza/aprendizaje, resultados del mismo).

#### *E. Principio de enriquecimiento*

Se trata – dice Alcalá del Olmo Fernández- de un principio fundamental de la Educación Intercultural:

a) “*Empatía*, todo individuo debe comprender a los demás, a ponerse en su lugar y ser tolerante con sus problemas.

b.)*Solidaridad*: La Educación Intercultural es un medio fundamental para prepararnos en una sociedad humana, en la que el apoyo mutuo debe ser una intención básica.

c. *Respeto Intercultural*: La educación ha de conseguir eliminar toda dominación de unos sobre otros, para, en su lugar, inculcar el valor intrínseco de todas las culturas.

d.) *Oposición al Nacionalismo*: La educación debe ser capaz de eliminar las fronteras existentes entre los Estados y ensanchar los horizontes de los ciudadanos”<sup>1201</sup>.

## 9. Fines

- a. Desarrollo pleno de la personalidad y capacidades de los alumnos.
- b. Educación en valores, en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, sin ningún tipo de discriminación de las personas con discapacidad:
  - a) La tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos.
  - b) Responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
  - c) Formación para la paz.
  - d) Respeto a los derechos humanos.
  - e) Respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
  - f) La vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- c. Promover en el alumnado la capacidad para regular su propio aprendizaje, y fomentar la plena confianza en sus aptitudes y conocimientos, el pleno desarrollar la creatividad e iniciativa personal con espíritu crítico y emprendedor.
- d. Desarrollar hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, saludables, el ejercicio físico y deportivos.
- e. Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, así como para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras, y para el ejercicio de la ciudadanía y participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

---

<sup>1201</sup> Ib. p. 297 En Alcalá del Olmo Fernández, M<sup>a</sup>. J (2004) Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea. . Salamanca. Universidad Pontificia, p.96



## 10. Objetivos

Desde la consideración de las “realidades de partida”, arriba tratadas (punto 7, Capítulo XII) y de los “Principios”, igualmente tratados en esta tercera parte de la tesis (punto 8, Capítulo XII, así como lo regulado por la Constitución Española en su artículo 27, los objetivos, propios de una educación intercultural de calidad que aspira a superar los fracasos escolares en una sociedad pluralista y multicultural:

a). *Promover que el alumno* progresivamente, se vaya responsabilizando de su propia educación, y desarrolle hábitos de análisis, así como la debida moderación en el desarrollo de su capacidad para tomar decisiones.

b). *Fomentar* la curiosidad científica - humanista, así como la investigación individual y en grupo, el sentido crítico, promoviendo una actitud de formación permanente y mentalidad abierta a las novedades en lo que respecta al conocimiento de la realidad.

c). *Promover* métodos de análisis de la realidad, potenciando la capacidad de situarse en diversos puntos de vista y de valorar las argumentaciones desde esas perspectivas.

d). *Fomentar* la integración de todos los alumnos -especialmente la de aquellos que, por sus características singulares, pueden encontrar mayores dificultades o ser menos aceptados- en sus respectivos grupos de referencia, promoviendo en todas las actividades el respeto a las personas y a sus opiniones y creencias.

e). *Interesarse en atender* a la diversidad de los alumnos, poniendo la atención individualizada a cada persona por delante de la fidelidad mecánica a unos programas que se hubieran podido establecer antes de conocer a los alumnos, sus capacidades y habilidades.

f). *Fomentar* la adquisición de hábitos de lectura crítica de todo tipo de textos, ayudando a separar y distinguir lo que son informaciones objetivas y lo que corresponde a juicios de valor.

g). *Estimular* a la realización de experiencias interdisciplinares que, contemplando e interpretando una misma realidad desde los diversos campos del conocimiento y el saber, nos vayan llevando a una percepción cada vez más globalizada de la realidad.

h). *Estimular* actitudes de solidaridad mediante el conocimiento de la realidad social, la participación en campañas y la contribución a las ayudas para colectivos necesitados.

i). *Estimular y desarrollar* el respeto y defensa del medio ambiente.

De Miguel, considera como fines de la educación intercultural<sup>1202</sup>:

---

<sup>1202</sup> DE MIGUEL DÍAZ, M (1992) *Minorías y Educación intercultural* ., en AAVV *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca, Imprenta Provincial, p.

1. *Fomentar* el respeto y comprensión entre los individuos, los pueblos y las culturas, a fin de cambiar el etnocentrismo que preside las relaciones actuales por actitudes de encuentro, diálogo y colaboración.
2. *Facilitar* los cauces a través de los cuales los individuos pertenecientes a minorías puedan alcanzar su identidad cultural.
3. Asumir como un principio básico educativo el respeto por los derechos del hombre ante cualquier tipo de violación.

Es necesario reivindicar la dignidad universal del ser humano y considerar que la escuela es el instrumento que posibilita no sólo la educación de individuos en el respeto a los derechos del hombre, sino también la denuncia de cualquier tipo de violación en relación con las minorías.

4. Fomentar en los hombres y en los pueblos una conciencia social justa y solidaria ante las desigualdades existentes.
5. Integrar en el sistema escolar la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales.
6. Contrarrestar los efectos que el progreso y el desarrollo tecnológico producen sobre determinados grupos mayoritarios.

Pero todos estos objetivos, en su conjunto, tienen su función y naturaleza.

¿Cuáles son esas funciones?

Miguel Ángel Essombra – desde una perspectiva constructivista-, dice que hablar de objetivos y educación intercultural nos lleva primeramente a hablar de las funciones que deben cumplir, y que que pueden referirse a la *función transformadora* que tiene como cometido el cambio de actitudes, el autoconcepto curiosidad y respeto recíproco entre aquellas personas que son de etnias diferentes, mas difícilmente consiguiremos la consolidación de tales finalidades si ese trabajo no se enmarca en un contexto donde también se establezca cambios, como por ejemplo en el marco jurídico y normativo con respeto a la igualdad de derechos de todos los ciudadano y ciudadanas, sea cual sea su nacionalidad o situación legal. O también donde la igualdad de oportunidades y de acceso a los servicios básicos sea una realidad. Una segunda función es más de carácter técnico: y *control del proceso*. Y finalmente, la *función prospectiva* de los objetivos en educación intercultural, lo que implica que establecer objetivos de educación intercultural puede suponer un despertar,

---

147. en Alcalá del Olmo Fernández, M<sup>a</sup>. J (2004) Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea. Salamanca, Universidad Pontificia, p 102.

una oportunidad de ir más allá, de pensar que no se debe reaccionar de forma pasiva ante una realidad preexistente, sino que la realidad se construye, y que el primer paso para ello es preguntarse que realidad desea<sup>1203</sup>.

En lo concerniente a la naturaleza de los objetivos educativos en relación con la educación intercultural, Essombra habla de tres niveles de comportamiento humano: cognitivo, emocional-afectivo y conductual, y orientado el proceso de reflexión a partir de las variables relacionadas con lo que sabemos, lo que queremos y lo que hacemos (o podemos hacer)<sup>1204</sup>.

## **11. Un Currículum abierto, flexible y contextualizado en relación con la educación intercultural con el fin de superar el “Fracaso escolar”.**

“El Currículum se centra- dice Hugo Leonel Bonilla Florián-en la persona humana como ente promotor del desarrollo personal, del desarrollo social, de las características culturales y de los procesos participativos que favorecen la convivencia armónica. Hace énfasis en la valoración de la identidad cultural, en la interculturalidad y en las estructuras organizativas para el intercambio social en los centros y ámbitos educativos, de manera que las interacciones entre los sujetos no solamente constituyen un ejercicio de democracia participativa, sino fortalecen la interculturalidad”<sup>1205</sup>.

La educación es política, no admite posiciones neutrales (ver “Realidad de partida” punto 7.1 Capítulo XII). El currículum determinado por la Administración representativa del Estado Central, encargada de diseñar el Sistema Educativo para todo el Estado Español, si no ha sido fruto de un consenso de todas las políticas, es un currículum inspirado por una determinada ideología- sociopolítica. Así, pues, en el currículum constructivista inspirado por las leyes de los sucesivos gobiernos socialistas, como son la LODE ( Ley Orgánica del Derecho a la Educación) y la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, subyacen las ideas “políticas socialdemócrata que creen en el Estado como instancia moderadora de las desigualdades sociales y generadora de un marco de convivencia social, que regule las tensiones y contradicciones inherentes a una sociedad desigual y pluralista. En esta línea, entre el optimismo ingenuo y el realismo voluntarista, se esfuerza en

---

<sup>1203</sup> ESSOMBRA, M. A. Los objetivos de la educación intercultural, Aspectos diferenciales de su función y naturaleza, en ESSOMBRA, M.A. (Coordinador), Barandita, E, y otros (2006) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Editorial Graó, pp. 12-13.

<sup>1204</sup> Ib. p. 13

<sup>1205</sup> BONILLA FLORIÁN, H.L (2010) Tesis: *Factores que inciden en el rendimiento académico del estudiantado del Instituto de Educación Básica Por Cooperativa de Enseñanza, Aldea Calzada Mopán, Dolores, Petén*. UNIVERSIDAD PANAMERICANA. Facultad de Ciencias de la Educación.

ampliar la base de las oportunidades educativas y sociales a disposición de las minorías, en tanto que ciudadanos de pleno derecho, toman partido por las políticas de educación compensatoria, nacidas par atender específicamente las NEE de los alumnos que padecen dificultades culturales, y promueven reformas curriculares dirigidas a poner en práctica programas de educación bilingüe y a incluir el conociendo de la lengua y la cultura (especialmente la geografía y la historia) de las minorías presentes”<sup>1206</sup>.

El proyecto curricular del centro (PCC), que no es sino la adaptación que hace éste del currículum emanado de los principios y mandatos de la Ley vigente de Educación del Estado Español teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos del centro, precisando los contenidos y objetivos de cada ciclo, para que los alumnos cumplan los objetivos generales de la etapa. Pues, un currículum elaborado para que el alumno tenga éxito escolar “se redefine- dice López Herrerías- en la situación concreta de cada centro y de cada aula, buscando el ajuste con el ámbito cultural base de los educandos”<sup>1207</sup>.

El *currículum* no es “la selección de cultura que los centros educativos tienen intención de enseñar a sus alumnos, evidentemente; no sólo eso. El *currículum* es también la cultura realmente viva y aprendida, es decir, el conjunto de aprendizajes realizados por por los alumnos por el hecho de haber permanecido y trabajado en las escuelas e institutos junto a sus profesores”<sup>1208</sup>. Debe ser pensado como una oferta cultural válida para todos los alumnos, sin ningún tipo de distinción. El currículum, que no es otra cosa que la programación realizada por niveles para ser impartidos durante el curso académico, es un compendio de elementos educativos que tienen por objeto que el alumno, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprenda significativamente los diferentes contenidos y valores que constan en programa.

Los elementos de que consta el currículum abierto, flexible y contextualizado, que elabora el profesor para su grupo-clase, y que es realmente la llamada programación son: objetivos generales y específicos, contenidos conceptuales (con expresión de contenidos conceptuales mínimos), procedimentales (y mínimos procedimentales) y actitudinales, criterios de evaluación, metodología, procedimientos de evaluación, procedimientos de recuperación, criterios de calificación, materiales y recursos didácticos, temas transversales, actividades extraescolares y complementarias, adaptaciones curriculares individuales (ACI) y atención a la diversidad.¿Por qué abierto, flexible y contextualizado?

---

<sup>1206</sup> ESSOMBRA, M. A.; BARANDICA, E Y OTROS (2006). Op. Cit. p. 93

<sup>1207</sup> LOPEZ HERRERÍAS, J.A. Op. Cit. p. 34

<sup>1208</sup> Ib. p. 91.

Abierto, porque está concebido de forma descentralizada en la que los responsables son los profesores o equipos de cada una de las áreas, materia o asignatura de enseñanza, con el fin de renunciar a unificar y homogeneizar el currículum en la búsqueda de una mejor educación, así como de un mayor respeto a las características de cada contexto educativo en particular. Flexible, porque el currículum está concebido como un instrumento para la programación (ver punto 10.2.2.10, Capítulo VII), así como para la modificación del programa tantas veces sea necesario, da una gran importancia a la enseñanza individualizada y al contexto social y geográfico en que se usa el programa; y finalmente, el programa está abierto a las revisiones y reorganizaciones que sean necesarias para un mejor cumplimiento de su función.

Una educación intercultural de calidad para superar el fracaso escolar tiene que estar cimentada en un currículum configurado con elementos comunes de las diversas culturas representadas por los diferentes alumnos inmigrantes del centro educativo. Y no sólo tiene que estar pensado por y para los inmigrantes, sino también para los que no lo son, debido a que ellos suponen un enriquecimiento cultural y personal.

“Construir un currículum intercultural, que medie entre la cultura pública y la cultura experiencial de los alumnos, que sirva de puente entre lo que aportan los alumnos y lo que aportan la institución escolar, significa comprender la realidad desde prismas culturales distintos; problematizar los contenidos del currículum común y contextualizarlos; comprender el mundo desde miradas culturales diversas; cuestionar las visiones estandarizadas y tópicas, reflexionar críticamente sobre la cultura propia y sobre las demás; diversificar las materias curriculares y general actitudes y vivencias positivas en las relaciones entre portadores de culturas distintas”<sup>1209</sup>.

---

<sup>1209</sup> ESSOMBRA, M. A; BARANDICA, E Y OTROS. Op. Cit. P. p.95

## ***CAPÍTULO XIII***

### ***VARIABLES ORGANIZATIVAS RELACIONADAS CON LAS MEDIDAS DE SOLUCIÓN AL “FRACASO ESCOLAR”***

RESPONSABLES	MEDIDAS TOMADAS POR LOS RESPONSABLES
Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambiar de actitud ante la educación. La educación ha de ser su primer valor, y los profesores han de gozar su más alta consideración. Toda la sociedad debe estar involucrada en el éxito académico.</li> <li>- Exigir a los responsables políticos gestiones honradas.</li> <li>- Cumplimiento de lo prometido en campaña electoral.</li> <li>- Velar por que los educandos vivan en modelos sociales de justicia, bienestar social y en igualdad de oportunidades.</li> <li>- Hechos y no buenas palabras.</li> <li>- Las instituciones educativas necesitan la cooperación de la sociedad.</li> </ul>
Administrativas Educativas: MEC, C. de Educación y Ayuntamientos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las instituciones educativas necesitan la cooperación de la sociedad</li> <li>- Suficiente presupuesto.</li> <li>- Un profesorado con autoridad.</li> <li>- Una educación gratuita, signo de la mejor igualdad de oportunidades, e información a padres y alumnos.</li> <li>- Ajustar lo desajustado adecuadamente.</li> <li>- Profesores universitarios con el mismo número de cursos académicos.</li> <li>- Personal de Departamento de Orientación.</li> </ul>
Centro Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una comunidad educativa comprometida con las “Señas de Identidad del Centro”.</li> <li>- Una comunidad educativa comprometida en hacer del Centro Escolar todo un ejemplo de estructura organizativa</li> <li>- Las técnicas de estudio como medio para enseñar a “aprender a aprender” supone “enseñar a pensar”.</li> <li>- Apertura del Centro a las Nuevas Tecnologías (NT): Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).</li> </ul>
Familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No dejar de hacer familia todos los días.</li> <li>- Prepararse para saber educar a sus hijos.</li> <li>- Promover las buenas relaciones con el entorno escolar</li> <li>- Expectativas adaptadas a las capacidades e inclinaciones profesionales de los hijos.</li> <li>- Ante los conflictos, diálogo</li> <li>- Promover factores que optimizan el rendimiento escolar.</li> <li>- Atentos a las exigencias de la vida escolar del hijo, desde la perspectiva de fomentar el valor de la libertad responsable, de forma gradual y al ritmo que va marcando la edad.</li> <li>- Ante las carencias económica, asistencia social.</li> </ul>
Alumno	-Ver mentalmente la responsabilidad de ejercer su derecho a educarse poniendo en función todas sus posibilidades cognitivas, tendenciales y afectivas.
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El cumplimiento de sus funciones legales con esfuerzo, entrega y abnegación.</li> <li>- Tener presente la “ley de adaptación.</li> <li>- Confianza en el alumno y conocimiento del mismo</li> <li>- Elaborar una programación flexible</li> <li>- Aplicar una metodología que se adecue a la heterogeneidad del</li> <li>- Fomentar la relación de profesor/alumno basada en la empatía y la confianza</li> <li>- Considerar la alegría como medio y fin de la educación</li> <li>- Supervisar el trabajo del alumno con la debida frecuencia.</li> <li>- Otras atenciones pedagógicas</li> </ul>

**Figura 53: Medidas de solución al fracaso escolar**

Lo primero que me viene a la mente es pensar en aquel país, llamado Finlandia, que está a la cabeza del éxito escolar de su alumnado, que es la campeona mundial de educación

de los alumnos de 15 años, según los informes PISA. ¿Qué hace para lograrlo? ¿Cuál es su sistema educativo?

Inevitablemente quedas admirado de Finlandia, el primero en matemáticas, en competencia de comprensión lectora y en Ciencias Naturales. ¿Por qué no importar su sistema educativo? ¿Por qué no importar todo lo bueno de allá?

Los países, a igual que los seres humanos, son realidades diferentes, son únicos e irrepetibles. No hay, pues, uno igual. Cada uno tiene su propio contexto. La solución no está en importar, sino en pensar en la multiplicidad de factores que inciden en las realidades de nuestro país e intentar que actúen en la dirección debida, y que toda la sociedad se involucre directamente en lograr una educación intercultural de calidad sin fracasos escolares.

Si los responsables del fracaso escolar hemos visto en el capítulo anterior son la sociedad en general, las Administraciones de la educación, el sistema educativo e instituciones educativas (centros docentes), la familia, el alumno y los profesores; las medidas de solución han de provenir de los mismos causantes, de manera conjunta entre las partes implicadas.

## **1. Medidas provenientes de la sociedad**

*La primera medida a tomar por la sociedad es “ser sociedad civil”, y cambiar de actitud ante la educación. La educación ha de ser su primer valor, y los profesores han de gozar su más alta consideración. Toda la sociedad debe estar involucrada en el éxito académico con la idea clara de que en ello está el desarrollo global de la misma sociedad. Esta medida queda avalada por el mismo Informe PISA, solicitado por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), constituida por 31 estados de los más avanzados en su desarrollo económico social del planeta.*

*Exigir a los responsables políticos gestiones honradas, y la visión de Estado en las cuestiones que son “cuestiones de Estado”. Una sociedad pluralista y democrática interesada en la educación es consciente de que es en sí y por sí la gran asamblea de ciudadanos, que le concierne por derecho elegir cada cierto tiempo un determinado número de ellos, en los cuales delega su confianza, para que gobiernen con responsabilidad, rectitud y equidad; y gestionen con honradez los bienes comunes de todos los miembros que forman el Estado.*

Mas, a la vez, una sociedad responsable no debe limitar su acción, en aras al bien común, a elegir cada cierto tiempo dicho número de ciudadanos, sino que su acción ha de ser tan amplia como requiera las necesidades reales que demanden los desafíos que vayan



surgiendo en el día a día; velando, claro está, constantemente por la acción responsable del poder ejecutivo, legislativo, judicial; estando, además, atenta al juego responsable de los diferentes partidos políticos, expectativas y perspectivas de cada uno respecto a valores claves como la educación, la sanidad, la cohesión y bienestar social, la igualdad de oportunidades, las posiciones de cada partido político respecto a asuntos que deben ser cuestiones de Estado, como es la educación, entre otras. La primera exigencia ha de ser, como se propone Gabilondo, actual ministro de Educación, “un Pacto por la Educación, un pacto que incluya a todos: partidos políticos, agentes sociales y económicos, organizaciones de padres y estudiantes, comunidades autónomas, instituciones...”<sup>1210</sup> que dé estabilidad y deje de cambiar el sistema educativo al ritmo de los cambios de turno de los partidos políticos, con el consiguiente mareo y quebradero de cabeza para los padres y profesores.

Esta medida está confirmada por la misma realidad de los hechos. Los hechos son: que que aquellas sociedades que están más involucradas en la correcta actuación de su clase política están en la vanguardia de la educación, como por ejemplo, entre otros: Finlandia, Canadá, Suiza, Países Bajos, Japón, etc.

*Lo que se promete mediante programa en campaña electoral se cumple.* Exigir, pues, a los responsables políticos hacer cumplir lo que prometen en programa electoral. Una sociedad responsable e interesada en la educación debe estar muy atenta al pleno cumplimiento de lo que prometió hacer el partido político que eligió en su día para que gobernarse con honradez, y no darle ningún cheque en blanco, ni oportunidad alguna si no cumplió sus promesas programáticas; dando, por el contrario, su voto de confianza al partido que piense que merece una oportunidad para que demuestre aquello que promete hacer, según su programa electoral. Y una prueba de que hay sociedades exigentes en este aspecto son la de aquellos países que sus políticos deciden dimitir de sus cargos, por supuesto no lo hacen caprichosamente, sino debido a la presión de la misma sociedad a la que representa.

*Velar por que los educandos vivan en modelos sociales de justicia, bienestar social y en igualdad de oportunidades.* En una sociedad responsable e interesada en la educación, no caben sólo las prohibiciones o concesiones sin base sólida y argumentos fundamentados en la razón; sino velar porque los educandos vivan en el seno de modelos de auténtica justicia y bienestar social, en que la igualdad de oportunidades sea una auténtica realidad, el ejercicio

---

<sup>1210</sup> [http://www.escuelascaticas.es/revistaec/documentos/ec26/EC26\\_Politica\\_educativa.pdf](http://www.escuelascaticas.es/revistaec/documentos/ec26/EC26_Politica_educativa.pdf)  
(descargado 11-01-10)

de la libertad responsable, la tolerancia, la solidaridad, dignidad y el respeto mutuo entre los humanos que configuran dicha sociedad sea un hecho vivencial.

Exigir, a demás, sean educados con arreglo a las exigencias de su tiempo, preparándolos “para ser capaces de convivir compartiendo, al saber que es más esperanzada la vida si estamos *con los demás cooperando* que frente a los demás *compitiendo destructivamente para dominar*”<sup>1211</sup>.

*No a las buenas palabras, si a los hechos.* Una sociedad responsable e interesada por la educación debe estar muy pendiente de comunicarle a sus gobernantes, mediante los cauces que el Estado de Derecho tiene a su alcance, que en ningún aspecto de la vida, pero menos aún en el ámbito de la educación, no caben sólo las buenas palabras, sino los buenos hechos; que no caben las manipulaciones, sino las acciones honestas; y que no que no cabe las demagogias, sino las realidades cumplidas. Y eso es estás en disposición de mejora educativa.

*Las instituciones educativas necesitan la cooperación de la sociedad.* Una sociedad responsable e interesada en la educación es consciente de que las instituciones docentes no pueden llevarla acabo sin la cooperación de otras instituciones, y sin la ayuda permanente de la misma sociedad en general. Su deber es fomentar, facilitar cuantas instituciones sean necesarias para que las instituciones educativas puedan lograr rendimientos exitosos en sus educandos. “La participación de instituciones públicas, asociaciones cívicas y organizaciones no gubernamentales en la acción educativa debe ser un eje permanente en la gestión de la educación”<sup>1212</sup> por la incidencia que tiene en el rendimientos de los educandos en sus instituciones educativas.

*Considerar a los profesores en en todos los aspectos: personales, morales y profesionales*

Si la sociedad en general actúa exigiendo cuanto acabamos de exponer más arriba, siempre a quien corresponda, no cabe duda que la educación se convertiría no sólo en un bien de Estado, sino en una cuestión de Estado, en la que todas las fuerzas política y demás agentes sociales e instituciones pertinentes verán siempre la educación como la mejor de las inversiones, en la esperanza de que dicha inversión facilitará, sin fracaso, el pleno desarrollo de sus educandos como personas que llevarán, incidirán y potenciarán el desarrollo económico, político y social que demanda todo país por el pleno bienestar de los seres

---

<sup>1211</sup> LÓPEZ HERRERIA, J.A. (2005) Educación *para una cultura comunitaria*” para una identidad metamoderna. Valencia, Nau Llibre, p.22

<sup>1212</sup> MARCHESI, A. Y PEREZ, E.M. Op. Cit. p.44

humanos que habitan en él. La sociedad, pues, tienen el deber ineludible de recordar, cuantas veces sean necesarias, a los partidos políticos, a los agentes sociales y a las instituciones pertinentes que la grandeza de los pueblos reside en la riqueza cultural que poseen; instrumento catalizador de desarrollo global de los pueblos. Y que el fracaso escolar, por el contrario, es un auténtico deterioro humano, individual, social y económico.

## **2. Medidas provenientes de las Administraciones educativas: Ministerio de Educación Y Ciencia, Consejerías de Educación y Ayuntamientos**

Varias son las medidas de solución al fracaso escolar a tomar por las Administraciones educativas:

*“Participativa y congesitiva: interesada en el planteamiento abierto y directo por los problemas”<sup>1213</sup>.*

*Crear centros escolares que comprenda todas la etapas y niveles educativos no universitaria, desde Educación Infantil y Educación Primaria hasta la Educación Secundaria (ESO) y Bachillerato, en la idea de que dichos tipos de centro ofrecen una serie de ventajas, tales como:*

- a) Facilita la permanencia del alumno durante toda su vida escolar no universitaria, lo que posibilita que dicho alumno pueda tener un seguimiento psicopedagógico y académico, como educando y como persona, desde que cursa Educación Infantil hasta que termina, bien E.S.O o bien Bachillerato, de manera continua y continuada, es decir, realizarlo tantas veces como por su peculiaridad escolar y personal demande.
- b) Permite un mejor y mayor conocimiento de los educandos entre sí en el transcurso de su escolaridad.
- c) Posibilita un mejor y mayor conocimiento mutuo entre los profesores y los educandos por los profesores.
- d) Ayuda al conocimiento de los profesores del centro entre sí, lo que supone un enriquecimiento para todos, y una incidencia positiva en su quehacer psicopedagógico.
- e) Facilita un mejor y mayor conocimiento de los padres por parte de los profesores, y viceversa.

---

<sup>1213</sup> LOPEZ HERERÍAS, J. A (1990) *a la búsqueda del éxito escolar*. Madrid, EUDEMA, p. 35

f) Favorece una mayor tranquilidad y una vida más sosegada para los padres en la medida en que saben donde va a ir transcurriendo la vida escolar, no universitaria, de sus hijos.

Todas estas ventajas, repercuten favorablemente en una vida académica más armoniosa y en una convivencia de la Comunidad Educativa del Centro llena de plenitud, lo que incidirá positiva y globalmente en el rendimiento académico del alumno, que se buscará sea siempre acorde con sus posibilidades reales, y por lo mismo, satisfactorio.

*Suficiente presupuesto* para que no quede ningún servicio sin ejecutar debidamente, y facilite a los centros escolares llevar a cabo todas las exigencias de una educación intercultural de calidad analizadas en el capítulo XII, así como la debida atención a la diversidad del alumnado, según lo expuesto en los apartados 3.2.2 y 3.2.2.1 de este Capítulo XIII, en pro al logro de rendimiento satisfactorio en su alumnado. Sin embargo, el gasto público en educación en el curso 2008/2009 fue de 4,54% del PIB<sup>1214</sup>, y en el presente curso 2010/2011 para atender a toda la población escolar (7.747.253 alumnos no universitarios) y universitarios la inversión pública media podría llegar a los 6.000 euros por alumno, lo que supondría el 5,11% del PIB, según el informe presentado el 03/09/2010 por el titular de Educación, Ángel Gabilondo, al Consejo de Ministros, lejos aún ese 6, 4% y 7% del PIB que se gastó Finlandia y Suiza respectivamente en el curso 2008/2009. No obstante, estamos lejos de caer en la tentación de pensar que la calidad de la educación sólo depende de más presupuesto. Pensamos, por el contrario, que el presupuesto debe ser el suficiente pero debidamente gestionado. La misma OCDE no insiste en su informe la conveniencia de gastar más para lograr mejores resultado.

*Un profesorado con autoridad.* “La idea de autoridad- dice Víctor García Hoz- es fundamentalmente social. Desde este punto de vista, puede definirse como el derecho que tiene una persona a dirigir los miembros de una SOCIEDAD. Psicológicamente considerada, la autoridad es una relación mutua y de sentido contrario, en virtud de la cual un hombre reconoce a otro cierta superioridad, que le permite influir en la vida del inferior”<sup>1215</sup>. Dos son los tipos de autoridad que puede haber en la persona del profesor: uno, la llamada autoridad cualidad, emanada de su ascendencia personal; otro, la autoridad función de la que está investido, para cuyo desempeño legítimo cuanta con una legalidad que le ampara. “La

---

<sup>1214</sup> <http://www.educacion.es/horizontales/prensa/notas/2008/09/comienzo-curso.html> (Descargado 8/06/2010)

<sup>1215</sup> GARCIA HOZ, V. (1970) *La autoridad*, en Diccionario de Pedagogía. Barcelona, Labor,. Tomo A-F, p.91

autoridad como función es independiente, pero no necesariamente contradictoria de la autoridad como cualidad...Lo deseable, sin embargo es que la función y la cualidad de autoridad se reúnan en una misma persona”<sup>1216</sup>. Pero, a veces, los alumnos no se percatan que la propia palabra Maestro o Profesor encierra en su raíz la idea de superioridad intelectual y moral, siendo esta la razón por la que le concierne el gobierno de la clase para hacer posible el proceso de enseñanza/aprendizaje. Y por esta razón, entre otras, el alumno no se comporta disciplinariamente, motivo por el que el profesor tiene que estar investido de una autoridad de derecho. Tiene que estar en posesión de una autoridad pública, como actualmente viene reivindicando el propio cuerpo de profesores. El ejercicio de la misma función docente, demanda, pues, la existencia de la autoridad en la persona del maestro o profesor para hacer posible un óptimo aprendizaje. Y como reconocimiento de la dicho, la Ley Orgánica de Educación (LOE) establece en su artículo 104.1 que «las administraciones educativas velarán por que el profesorado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea». La *LEY 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor de la Comunidad de Madrid*, tiene por objeto reforzar la autoridad de maestros y profesores con el fin mejorar la convivencia en los centros educativos y aumentar el rendimiento escolar.

*Una educación gratuita, signo de la mejor igualdad de oportunidades, e información a padres y alumnos*, al inicio y final del curso escolar, del costo escolar anual que han conllevado cada alumno en su Centro, y que ha sido aportado por la sociedad en su conjunto mediante el pago de sus impuestos. Apreciamos, que esta información es positiva en la medida que concienciará a padres y alumnos de los costos reales que supone su preparación potencial para que en un mañana, más o menos cercano, sea un ciudadano sólidamente preparado en la profesión que eligió para contribuir al desarrollo económico y social de la sociedad de la que él será un corresponsable más.

*Ajustar lo desajustado adecuadamente*. Sabido es que “las instituciones educativas son las que fijan los objetivos de cada ciclo en el sistema de enseñanza, por lo que es necesaria una adecuación real de esos propósitos a cada etapa educativa. Cuando los resultados obtenidos son negativos, la Administración debe analizar las causas que producen el error y corregir las posibles disfunciones estructurales y de contenidos. La limitación de profesores y servicios de apoyo en los centros, el elevado número de colegiales por aula o la

---

<sup>1216</sup> Ib. p. 92

falta de formación de los maestros para atender a la diversidad de estudiantes son factores que dificultan enormemente el hecho de enfrentarse con garantías de éxito al fracaso”<sup>1217</sup>.

La distribución de alumnos, responsabilidad de la Administración, en centros públicos y privados ha de ser equilibrada y proporcional, evitando que los estudiantes problemáticos no sean exclusivos de colegios de capital público, y en ratio menos numeroso, no superior a veinte.

Otras medidas a tomar por las diferentes Administraciones de Educación: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ayuntamientos son la coordinación de esfuerzos para estudiar, oídos los centros educativos, qué actividades de prevención de fracaso escolar son más eficaces; concertar las políticas educativas, disponibilidad para cooperar en la búsqueda de recursos que mejoren la educación, elaborar programas de cooperación territorial, difundir e intercambiar información entre los centros docentes que enriquezcan experiencia didácticas-psicopedagógicas; facilitar “que todos alumnos puedan elegir las opciones educativas que deseen con independencia de su lugar de residencia, de acuerdo con los requisitos académicos en cada caso” establecido por la legislación vigente, actualmente (Art. 11 de la LOE), dotarlos con la correspondiente financiación para cumplir cabalmente con lo que determina al respecto la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su Capítulo IV, en lo concerniente a la cooperación.

Huelga decir, que la ley está para llevarla a la práctica, no para dejarla caer en saco roto. Y para ello, la sociedad en general tiene que velar porque las instituciones educativas cumplan con lo regulado en las disposiciones vigentes respecto al ámbito de la educación, y los centros docentes tienen que recordar cuantas veces sean necesario dicho cumplimiento. Si así lo hacen, todas las Administraciones de Educación, oídos los Centros docentes, actuarán, pues, en una perfecta articulación política de cooperación entre ellas, facilitando con prontitud las necesidades requeridas por el Centro educativo, como aportar, por parte de la Administración que corresponda, los medios materiales y humanos necesarios para que dichas instituciones, según su listado de necesidades, puedan llevar a cabo la educación de calidad e intercultural sin fracaso que tienen diseñada en su programa e ideario de centro, a efecto de que el sistema educativo relumbre por sus eficacia y no por sus fracasos.

---

<sup>1217</sup> <http://redes-epalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/ABSENTISMO/ABSENTISMO%20ESCOLAR%20-%20CAUSAS%20Y%20SOLUCIONES.pdf> (descargado 22-02-2010)

A todos estos recursos a hay que añadir cuantos de forma específica, atendiendo a la singularidad del centro pueda ir requerir puntualmente, así como cuantos puedan ir surgiendo respecto a:

*Edificios* equiparados con todas las dependencias, con los espacios y condiciones adecuados, necesarias par el desempeño de sus funciones en perfectas condiciones. Entre sus dependencias, no debe faltar el comedor, ni tampoco el Salón de Actos. Pues al tratarse de centros encargados de impartir la educación a todas las etapas y niveles no universitaria, en horarios ajustados a la jornada laboral de los padres, de 8 a 16:30, los alumnos deben tener la posibilidad de comer, si así lo desean; tomándose esto como una medida para evitar que en una sociedad donde trabajan el padre y la madre, el alumno no esté sólo en casa a la hora de comer. Y el Salón de Actos, esté preparado para representar obras de por parte de los alumnos del centro como una actividad académica del área de Literatura.

*Profesores universitarios con el mismo número de cursos académicos* – desde Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y a Bachillerato- con una sólida preparación común para todos, y específica, según etapa a la que se quiere dedicar, y con la concientización de que en el cumplimiento a rajatabla de las funciones que determine la ley educativa vigente que rige su sistema educativo, y con su entrega total arraigada en el amor, está la plena calidad de su educación. La facultad dedicada a la preparación de los profesores ha de ser exigente en su ingreso a la facultad y en la preparación de los mismos hasta tal punto que sea todo un mérito haber logrado finalizar la carrera.

Un profesorado seleccionado, mediante un concurso oposición, en los que los determinantes, además de su expediente académico y demás méritos en el ámbito educativo, sean una vocación probada y unos resultados probatorios de que es él, entre otros muchos aspirantes, el que ha demostrado poseer los méritos y competencias para ocupar una de la plazas libres que han salido en la convocatoria pertinente.

*Personal de Departamento de Orientación*, el necesario para que pueda cumplir plenamente con las demandas reales de la institución educativa, cuya composición regulada por las disposiciones vigentes son:

a. La composición de los departamentos de orientación, que se define en el Reglamento Orgánico de los IES (Artº. 43.3 del RD 83/1996, de 26 de enero, B.O.E. 21 de Febrero 1996), se ha ido ampliando a medida que se regulaban los distintos programas

relacionados con la atención a la diversidad, y actualmente pertenecen al departamento de orientación los siguientes profesionales:

- El profesor/profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía, que asume la función de Jefe del Departamento.
- El profesorado de apoyo a los ámbitos (lingüístico y social, científico tecnológico, área práctica).
- Los maestros de la especialidad de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje para atender a los alumnos con a.c.n.e.es.
- El profesorado de apoyo a las distintas modalidades de compensación educativa, incluido el que compone el equipo docente de un ACE en el caso de los IES que la tengan adscrita.
- El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad.
- El profesorado del Aula de Enlace, si la hubiere.
- Los maestros adscritos al programa de Garantía Social, en su caso.

b. El número y la heterogeneidad de sus componentes suponen para el departamento de orientación un grado de complejidad que necesariamente habrá de reflejarse en los aspectos organizativos y de funcionamiento.

*Modernizando* tecnológicamente la educación, equiparando los centros con nuevas tecnología (tecnología de la información y comunicación); renovando, pues, la tiza por el ratón, el encerado tradicional por la pizarra digital y el ordenador.

*Gratuidad de los libros de texto* en la enseñanza no universitaria, como principio de igualdad de oportunidades.

*Equiparación de mobiliario adecuado:* taquillas individuales para los alumnos y alumnas de los centros de Primaria y Secundaria, pensados para que puedan dejar todo su material escolar, y no tengan que ir con las típicas mochilas que parecen burros de carga, y que tanto están dañando la columna vertebral de dichos alumnos, y pupitres y sillas acorde con la estatura que tienen hoy los alumnos, pues, con las que tienen actualmente está incómodos y encorvados, debido al desajuste que hay entre el tamaño pequeño del pupitre y la silla, y la estatura gigante del alumno y alumna en general.

*Personal no docente, administrativo y bedeles* con disposición abierta a asumir las responsabilidades que conlleva sus competencias en beneficio de la educación intercultural del Centro.



### 3. Medidas provenientes del centro escolar intercultural

Para Aguado, Gil y Mata “una la escuela intercultural es un organismo vivo que funciona como un sistema, como un sistema complejo, dirigido por personas que reflexionan y que se caracteriza por provocar procesos en los que se cambia, se transforma, se evoluciona...Esto significa que la escuela es un sistema complejo donde diferentes órganos interactúan para cumplir su función (enseñar, aprender) para mantener la escuela aviva”<sup>1218</sup> Así , pues, los centros interculturales son organismos vivos, cerebros, comunidad educativa constituida por los padres o tutores legales de los alumnos, profesores, alumnos y personal no docente Entre ellos, y como primer rasgo de calidad de la educación impartida en el centro, y como una medida más de solución al “fracaso escolar” se debe de dar una perfecta sincronización para que se produzca la más bella sinfonía fructificadora de la más bella educación. Y para que dicha sincronización sea un hecho, y no meras palabras, en un centro docente todos sus órganos y demás elementos, unidos como piñones en una piña, tienen que actuar en la dirección marcada por la batuta del Equipo directivo.

El Centro escolar es, una entidad compleja, que tiene la responsabilidad de tomar una serie de medidas de solución del fracaso escolar, desde su autonomía, y atendiendo a la realidad de la sociedad democrática pluralista que es España hoy, y desde las exigencias acordes con el **“Proyecto Educativo Intercultural de Calidad para Superar el Fracaso Escolar, Derivado del Hecho Actual de Vivir una Socio-Cultura Cambiante y Multicultural”**, que venimos diseñando para la comunidad educativa plural que constituye todo centro docente, el Equipo directivo tiene el deber ineludible de que en el Centro reine una gran coordinación, así como una perfecta sincronización en pro a una educación de calidad que busca el éxito escolar. Para lo cual, no es suficiente con el cumplimiento de cuanto dispone la Ley Orgánica de Educación vigente, sino también se ha de dar la plena entrega del ser humano que ha de llevarla a su pleno cumplimiento con vocación de servicio y abnegada dedicación, lo que demanda permanentemente una perfecta organización, como primera y fundamental medida de solución al fracaso escolar.

Pensamos, pues, que las medidas a llevar a cabo por el Centro Escolar, el cual ha de estar siempre “abierto y conectado con el mundo cultural de los alumnos”<sup>1219</sup> han de ser:

---

<sup>1218</sup> AGUADO ODINA, T; GIL JAURENA, I; MATA BENITO. P. Op. Cit. p. 69

<sup>1219</sup> LOPEZ HERERÍAS, J. A. Op. Cit. p. 35

### **3.1. Sentirse una comunidad educativa comprometida con las “Señas de Identidad del Centro”.**

Desde la perspectiva de la tesis que venimos defendiendo, un centro educativo, sea público o privado, inspirado en una filosofía-pedagógica fundamentada en la singularidad de la persona, que fomenta una educación intercultural de calidad sin fracasos escolares, lleva implícito el compromiso de la comunidad educativa con las “Señas de Identidad del Centro”

Ser centro inspirado en tal filosofía- pedagógica e inspiradora de una educación intercultural de calidad sin fracasos escolares, es ya por sí toda una identificación a los ojos de la ciudadanía. Pero no cabe duda, que dicha denominación requiere de una descripción más amplia y exhaustiva, una descripción en la que aparezcan cuantos rasgos educativos o señas de identidad vertebran y definan nítidamente la filosofía –pedagógica del centro en el que los ciudadanos eligen para que sean educados sus hijos.

#### **Ubicación y análisis del contexto**

- a) Autonomía en la que se encuentra, así como leyes estatales y autonómicas a la que está acogido.
- b) Tipo de ciudad en la que está ubicado.
- c) Nivel socioeconómico
- d) Tipo de edificaciones
- e) Infraestructuras cercanas al centro: deportivas, sanitarias, culturales (teatros, centros cívicos, etc.)
- f) Comunicación de la zona con otras
- g) Tipos de asociaciones ( de vecinos, deportivas, culturales, etc)
- h) Problemática, más o menos cercana al centro.
- i) Lengua más hablada en los alumnos del centro
- j) Aspectos específicos del centro
  - Tipo de titularidad (pública o privada), y antigüedad del mismo
  - Tamaño del centro (por su extensión u número de alumnos)
  - Ofertas educativas

**Contexto Lingüístico:** lenguas habladas por los alumnos del centro, así como la más hablada.

### **Contexto socio-familiar:**

- Número de hijos
- Domicilio de las familias
- Nivel académico de los miembros de la familia
- Profesión de los padres

### **Líneas de actuación filosofía- pedagógica**

Toda actuación filosófica-pedagógica, síntesis del pluralismo filosófico- pedagógico analizado en el capítulo VII de la segunda parte de la tesis, viene definida por las las propuestas consignadas en el Capítulo XII. Propuestas que determinan una educación intercultural de calidad para superar el fracaso escolar en una sociedad pluralista, y que están comprendidas

### **3.2. Una comunidad educativa comprometida en hacer del Centro Escolar todo un ejemplo de estructura organizativa**

Esta es, pues, la segunda medida de solución al fracaso escolar, ya que conseguir, mediante una perfecta sincronización, que todos los elementos constitutivos de la estructura organizativa del centro funcionen al unísono, es apostar por solucionar el drama del fracaso escolar. Pero “la institución escolar- dicen Aguado, Gil y Mata- no se entiende sólo como un conjunto de elementos que desarrollan funciones predeterminadas, sino que debe considerarse como un organismo con una “vida” propia compleja, con redes de comunicación e intercambio que funcionan a niveles distintos, con procesos de toma de decisiones propia de cada situación y de las personas que lo componen, con modelos sociales y culturales característicos y específicos de cada institución que generan modelos de conducta propios. Los espacios, los estudiantes, las normas, los horarios, el funcionamiento, las situaciones, etc. No forman o deforman, aunque no exista en el entramado organizativo una intencionalidad explícita”<sup>1220</sup>.

Guía INTER 2005 (práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela)

Se centra en cuatro dimensiones que consideran relevantes en la definición del centro en cuanto a su estructura organizativa:

g) clasificación y agrupamientos.

---

<sup>1220</sup> AGUADO ODINA, T; GIL JAURENA, I; MATA BENITO, P (2005) Op. Cit. 70

- h) organización de espacio y tiempo
- i) disciplina y convivencia
- j) participación y roles<sup>1221</sup>.

Respecto a la *clasificación y agrupación*, varios son los criterios existentes para clasificar y agrupar a los estudiantes. Todos buscan un mismo objetivo, que el alumnado obtengan un mayor rendimiento académico. No obstante, pensamos, que el criterio que mejor se acopla a las diferencias culturales de los estudiantes es hacerlo buscando la homogeneidad dentro de la heterogeneidad del grupo-clase, para ello si el grupo es de 25 alumnos se procura que haya aproximadamente el mismo número de alumnas que de alumnos (mitad y mitad), e igualmente respecto al rendimiento: equidad en número de alumnos con rendimiento bajo, mediando, notable y alto.

Sobre la *organización de espacio y el tiempo*, función que definen las Administraciones de Educación, como son las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas o los Ayuntamientos. No obstante, en el diseño del proyecto debe ser pensando que una escuela es como “un organismo vivo, con un cerebro capaz de promover el aprendizaje a través del continuo cambio y transformación que requiere una adecuada dirección del espacio y el tiempo. Deben estar atentas a las necesidades de estudiantes y profesorado. A la vez debe asumirse que cualquier parte del colegio es un lugar para enseñar y aprender... A la vez cada momento y actividad debe ser considerada como un momento de aprendizaje, incluso de una forma inconsciente”<sup>1222</sup>.

Las dimensiones c) disciplina y convivencia, d) participación y roles serán tratadas en el 3.3 y punto 4 respectivamente.

El Equipo directivo tiene que velar, pues, para que los Coordinadores de Ciclo, el Claustro y el Consejo Escolar, los Departamentos Didácticos por materias, el Departamento de Orientación, y el Departamento de Actividades Extraescolares, etc., Comisión de Coordinación Pedagógica, asociación de Padres y Madres (AMPA) y la Mediación Educativa actúen con el compromiso de hacer del el centro un modelo de trabajo y entrega a la causa común de educar con calidad al modo como lo haría los músicos de una orquesta tocando todos en la misma partitura.

Dentro de la estructura organizativa del centro escolar, vamos a detenernos en el análisis del Equipo directivo, el Departamento de Orientación, la Tutoría y los profesores. Nos disponemos, por tanto, emprender la tarea de estudiar dichos elementos, desde la

---

<sup>1221</sup> Ib. p. 71

<sup>1222</sup> Ib. p. 75

perspectiva de la línea filosófica- pedagógica que hemos descrito con el objetivo de perfeccionar a los alumnos a través de una educación de calidad intercultural sin fracasos, en el que el alumno rinda cuanto pueda rendir con arreglo a sus capacidades

Ya hemos dicho, que pensamos en centros escolares que contiene todas las etapas y niveles de educación no universitaria, en línea tres, en la que los niños ingresan con cero años, y en ellos permanecen hasta que terminan su escolaridad no universitaria.

### ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

1º CICLO 0-3 años	EDADES	RATIO	GRUPOS	TOTAL ALUMNOS
	0-1	8	3	24
	1-2	13	3	39
	2-3	15	3	45
2º CICLO 3-6 años	3-4	18	3	54
	4-5	18	3	54
	5-6	18	3	54

### EDUCACION PRIMARIA

CICLOS	NIVEL	RATIO	GRUPOS	TOTAL ALUMNOS
1º	1º CURSO	20	3	60
	2º CURSO	20	3	60
2º	3ª CURSO	20	3	60
	4º CURRSO	20	3	60
3º	5º CURSO	20	3	60
	6º CURSO	20	3	60

### EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (E.S.O)

NIVEL	RATIO	GRUPOS	TOTAL ALUMNOS
1º CURSO	22	3	66
2º CURSO	22	3	66
3º CURSO	25	2	65
	15 (Diversificación)	1	

### BACHILLERATO

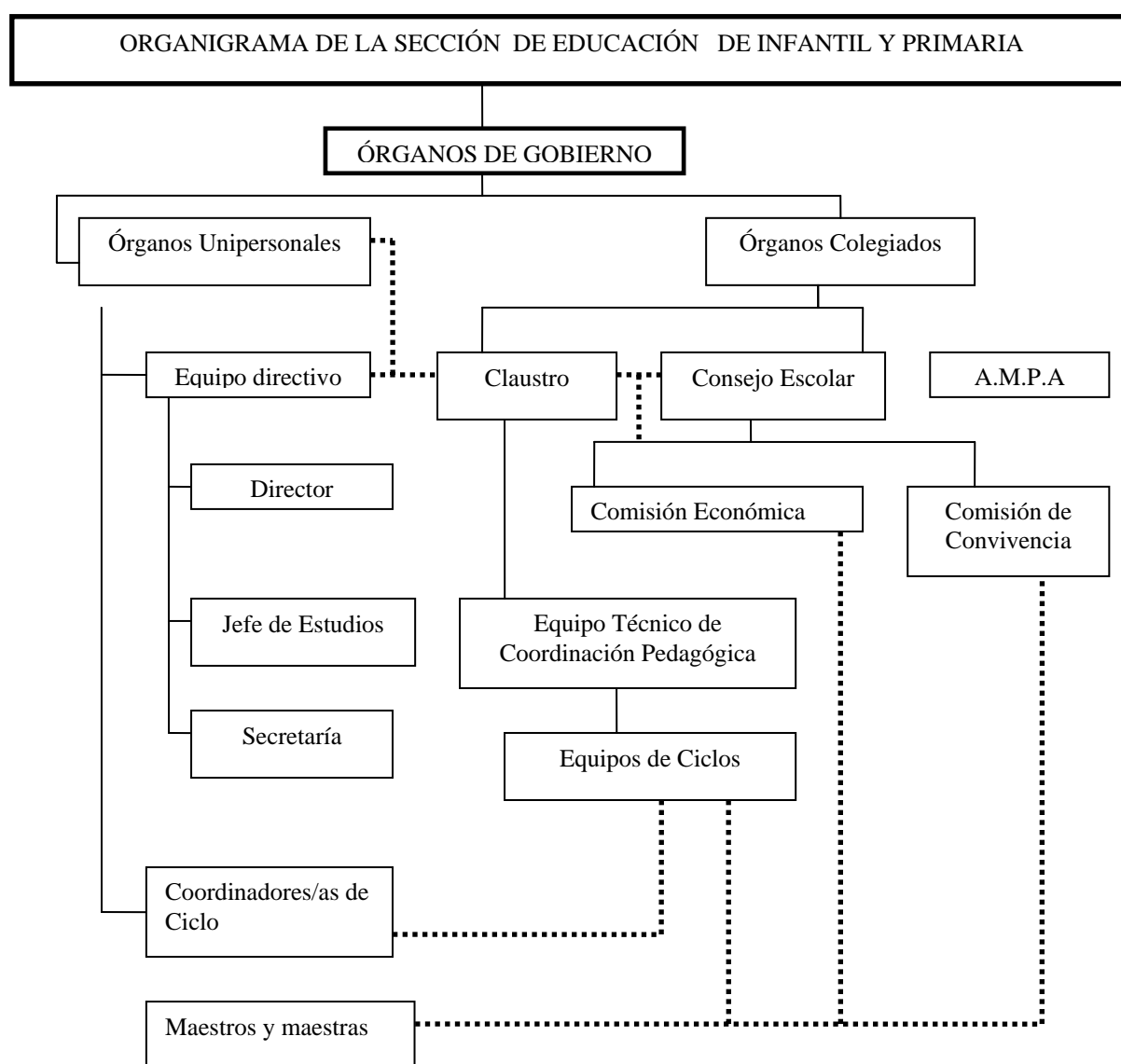
NIVEL	RATIO	GRUPOS	TOTAL ALUMNOS
1º CURSO	30	2	60
2º CURSO	30	2	60
3º CURSO	30	2	60

**Figura 54: Sinopsis de las diferentes etapas de la educación no universitaria**

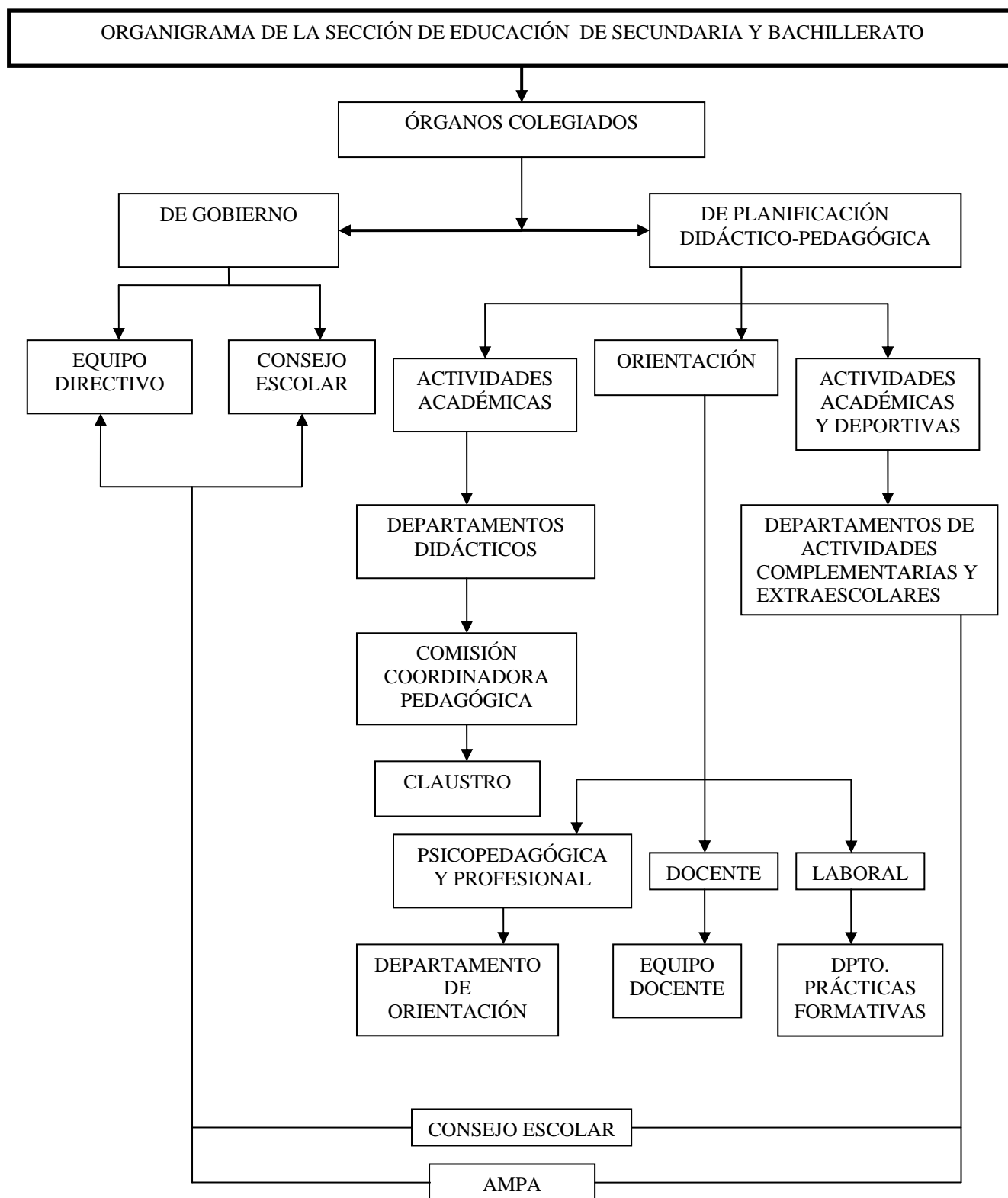
Optamos porque tanto la Etapa de la E.S.O como la de BACHILLERATO comprendan tres curso, debido a que ya los alumnos de la 3º de la E.S.O al terminar dicho cursos están en condiciones de elegir entre Formación Profesional o Bachillerato. Opción que facilita mejorar sus respectivas formaciones

. Igualmente, optamos por la modalidad de que las clases sean impartidas por profesores de ámbito porque ello supone una reducción de profesores, lo que implica una mejora del rendimiento académico del alumnado.

Optamos también, porque el centro se ajuste lo más posible a la jornada laboral de los padres de los alumnos, razón por la que el horario escolar sea de las 8:30 a 16:30; salvo los alumnos que por razones de horarios laborales necesiten disponer del centro antes de las 8:30, para lo cual habrá un personal para que sean atendidos hasta empezar las clases, y para los que decidan hacer actividades extraescolares que se desarrollen en el mismo centro.



**Figura 55: Organigrama de la selección de la Educación Infantil y Primaria**



**Figura 56: Sinopsis del organigrama de la sección de Educación de Secundaria y Bachillerato**

### **3.2.1. Equipo directivo: director, jefes Estudio y Secretaria**

Es un órgano unipersonal de relevancia singular para vertebración del centro educativo. En él reside la responsabilidad de equilibrar, coordinar y sincronizar la actuación del resto de los órganos y demás elementos que constituyen el centro docente, previo oído el Claustro de profesores y el Consejo Escolar; órganos colegiados del centro de nuclear importancia a efecto de que todo el quehacer educativo se desarrolle de acuerdo con los principios constitucionales, y en pro a la efectiva realización de los fines de la educación y por la calidad de la enseñanza/aprendizaje con miras a que el alumno rinda con arreglo a sus posibilidades, es decir, satisfactoriamente, sin fracaso alguno.

El Equipo directivo, integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas (apartado 1 del Art. 131 de la LOE), cuyas responsabilidades es la de trabajar de manera coordinada en el desempeño de sus funciones con arreglo a las directrices del director con el objetivo de sincronizar el funcionamiento de todos los elementos del centro para que la educación sea todo un éxito.

Varias son las competencias del Director, reguladas en el artículo 132 de la LOE, que subscribimos como normas organizativas óptimas:

- a.) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b.) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.
- c.) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
- d.) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- e.) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- f.) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
- g.) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que



favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.

- h. Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i. Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.
- j. Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
- k. Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.

Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa

Varias son también las del jefe de Estudios que coordina y vela por la ejecución de las actividades de carácter académico de profesores y alumnos en relación con el Plan Anual de Centro. Igualmente, coordina todas las actividades de orientación y complementarias de alumnos y profesores. Son también obligaciones suyas:

- Ejercer, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo referente al régimen académico.
- Sustituir el Director en caso de ausencia o autoridad.
- Estructurar y coordinar, agrupamientos y programaciones en las actividades vinculadas a los grupos flexibles y grupos de apoyo e integración así como la organización de los horarios de los alumnos y profesores, en colaboración con los restantes Órganos Unipersonales, atendiendo a los criterios acordados en el claustro y con el horario general influido en la programación anual, así como velar por su estrictos cumplimiento.
- Informar a los Órganos Colegiados y a la dirección sobre el análisis de resultados escolares habidos en cada evaluación y, con ello, sobre el grado de éxito /fracaso alcanzado por el alumno.

- Coordinar propuestas de evaluación general del Centro, tanto en su vertiente curricular como organizativa.
- Coordinar las tareas de los equipos de ciclo.
- Fomentar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, especialmente en lo que se refiere al alumnado, facilitando y orientando su organización.
- Participar en la elaboración de la propuesta de proyecto educativo y de la programación general anual, junto con el resto del equipo directivo.
- Favorecer la convivencia en el Centro y generalizar el procedimiento para imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con las disposiciones vigentes, lo establecido en el reglamento del régimen interior y los criterios fijados por el Consejo Escolar.
- Organizar la atención y cuidado de los alumnos en los periodos de recreo y otras actividades no lectivas.
- Fomentar, orientar y coordinar las actividades tutoriales de los profesores velando por el cumplimiento del Proyecto y Plan del Centro.
- Dinamizar, orientar y coordinar la elaboración del PCC sí como sus posibles adecuaciones al contexto sociocultural del alumnado.
- Informar al Director/a, al Órgano competente o a la Administración de las faltas de los profesores y sus causas. Además expondrá en el tablón de anuncios de la sala de profesores las faltas mensuales de éstos.
- Anotar los retrasos y posibles incidencias horarias. No obstante, habrá que tener en cuenta todo lo regulado en las instrucciones de principios de curso existentes al respecto. De la misma forma actuará con respecto a las faltas reiterativas de los alumnos, que serán transmitidas por los tutores y se les informará a los padres.
- Organizar los actos académicos
- Cualquier otra función que pueda ser encomendada por el Director/a dentro de su ámbito de competencia.

Muchas son pues las funciones que tiene encomendadas por ley el Jefe de Estudios, y otras que le vienen añadidas por la misma realidad puntual del quehacer educativo. Por ello, en nuestro Proyecto Educativo no cabe un Jefe de Estudios sin una formación específica

dotada de una visión global y sistematizada de las funciones que le compete realizar, sin olvidar que dicha formación ha proporcionarle las necesarias herramientas para que pueda desempeñar su cargo con eficacia, inculcarle el debido control mental que debe tener para sobrellevar el excesivo trabajo con el que en determinados momentos le puede sobrevenir, y para controlar la tensión emocional que a veces puede acusar, debido a que su función de vigilante de orden, guardar la debida disciplina, lidiar con compañeros.

### **3.2.2. Atender la diversidad de los alumnos**

La heterogeneidad es una realidad del grupo-clase en el aula hoy, o como dice Sáez Alonso: “La diversidad es la norma o lo diverso es lo normal”<sup>1223</sup>, cuyas causas ya han sido tratadas en los Capítulos II y III de la Primera parte, y Capítulo X de la tercera. Las causan, pues, son diversas; una de ellas es la de ser inmigrante, lo que supone poseer diferente cultura, proceder de diferente sistema educativo y con diferente nivel académico; hay también causas genéticas, biológicas, etc. La diversidad en el aula ha sido siempre, y continúa siendo, aunque hoy más acentuada por la diversidad cultural que supone la presencia de alumnos inmigrantes en contextos muy especiales, el gran desafío con el que tiene que enfrentarse en su que hacer educativo los profesores, desafío que les exige un sobreesfuerzo, a veces poco considerado.

#### **3.2.2.1. ¿Cómo atender la diversidad?**

La respuesta no es fácil. Es un asunto, pues, complejo. No obstante, y en ellos estamos de acuerdo con Masip Utset y Rigor Muxart, que “si la finalidad que se persigue es la creación de un ambiente que invite al aprendizaje desde la potenciación de las posibilidades de las personas, es útil elaborar unos criterios que guíen nuestra actuación:

*Adecuación.* En el sentido de adaptación, como manera de proporcionar contextos de aprendizaje”<sup>1224</sup> y “experiencias que se acoplen a la capacidad inicial del alumnado y a sus necesidades, cosa que implica una variedad de manera de hacer y

---

<sup>1223</sup> SÁEZ ALONSO, R (2006) *Vivir interculturalmente: aprende un nuevo estilo de vida*. Madrid, Editorial CCS, p.31

<sup>1224</sup> MASIP UTSET, M Y RIGOR MUXART, A. El aula, escenario de la diversidad, en ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA. M<sup>a</sup> DEL M, ALSINET.J y OTROS (2009) *¿Cómo hacerlo? Propuesta para educar en la diversidad*. Barcelona, Editorial Graó, p. 23.

métodos de enseñanza que se ajusten a las características personales del alumnado”<sup>1225</sup>.

*Flexibilidad*, lo que implica la flexibilización de los objetivos y contenido del currículo, la forma de actuar y la manera de mirar. Flexibilidad que ha de facilitar una nueva concepción de la programación entendida más como una propuesta y un proceso, que como actividades preestablecidas<sup>1226</sup>.

“Por este motivo, - continúan diciendo Masip Utset y Rigor Muxart- la atención a las necesidades del alumnado, no depende tanto de una u otra estructura, como de la aplicación de determinados criterios. No sólo viene dada por los rincones, proyectos, agrupamientos flexibles o grupos de atención a la diversidad, sino por *una mejora en la flexibilidad y en la adecuación de qué y cómo enseñar y aprender*”<sup>1227</sup>.

Desde la adopción de esos dos criterios, con el propósito de que alumnado rinda lo que debe rendir con arreglo a sus posibilidades reales, optamos por atender la diversidad, sección de secundaria, siguiendo la siguiente estructura organizativa por niveles:

- Grupo, no superior a 15, de refuerzo en las áreas, materias o asignaturas de Matemáticas, Lengua Española y Lengua Extranjera para aquellos alumnos que lleven un ritmo de aprendizaje por debajo de 4, atendido en la franja de las materias optativas.
- Desdobles en las áreas, materias o asignaturas de Matemáticas, Lengua Española, Lengua Extranjera, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en la que se agrupen en número reducido, no superior a 15, los alumnos de otros grupos clases, que trabajando cuanto pueden, pero les cuesta superar los objetivos programados, aunque a juicio de los profesores no necesite adaptación curricular.
- Recurriendo, de forma puntual y en determinados contenidos, al “aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos”<sup>1228</sup>, por considerarlo- dice María José Díaz-Aguado- un procedimiento de gran

---

<sup>1225</sup> FERNANDEZ, S.(1993) *La educación adaptativa como respuesta a la diversidad. Signos, n.9-8, enero-junio, pp. 128-138*

<sup>1226</sup> MASIP UTSET, M Y RIGOR MUXART, A: El aula, escenario de la diversidad. En ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA. M<sup>a</sup> DEL M, ALSINET.J y OTROS (2009) *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Editorial Graó. p.23

<sup>1227</sup> Ib. p. 23.

<sup>1228</sup> DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup> J. (2007) *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid, Ediciones Pirámides, p. 107

eficacia para adaptar a la educación a los objetivos de la interculturalidad, cuyos modelos de aprendizaje cooperativo se reducen a tres, cuales son

- “1. Se divide la clase en equipos de aprendizaje (de tres a seis miembros) generalmente heterogéneo en rendimiento, y que suelen permanecer estable a lo largo de todo el programa)
2. Se anima a los alumnos a ayudar a otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada.
3. Y se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo del grupo”<sup>1229</sup>.

#### **Mediante aulas de apoyo:**

- *De compensación educativa*, en ellas serán atendidos por profesores de compensatoria todos los alumnos y alumnas que acusan un retraso escolar significativo. Sus lagunas académicas son tales que no pueden seguir el ritmo de sus compañeros de grupo-clase. Se trata de un grupo flexible, pues, tan pronto recuperen sus contenidos académicos lagunados, dejarán de pertenecer a dicho grupo.
- *Aula de atención a a.c.n.e.es.* Los profesores de Pedagogía Terapéutica atenderán a los alumnos y alumnas con necesidades especiales por estar afectados por discapacidades físicas, psíquicas y motóricas, con el objetivo de fomentar su desarrollo intelectual, personal y social, siguiendo un horario elaborado por el centro para ello en tiempos específicos, teniendo presente que la integración social se logra a través de su permanencia lo más posible en su grupo-clase a que pertenece por su edad cronológica. Dichos profesores de Pedagogía Terapéutica, atenderán, pues, a dichos alumnos en el Área de Lenguaje, de Matemáticas, psicomotricidad, logopedia o cualquier otra dificultad. Así, pues, habrá un de Pedagogía Terapéutica para Lenguaje, Otros par el área de Matemáticas, otro para Psicomotricidad, y un logopeda.
- *De minorías étnicas*, para atenderles, si es necesario, en el conocimiento de la lengua del país receptos. Otro objetivo, la de

---

<sup>1229</sup> Ib. p. 108

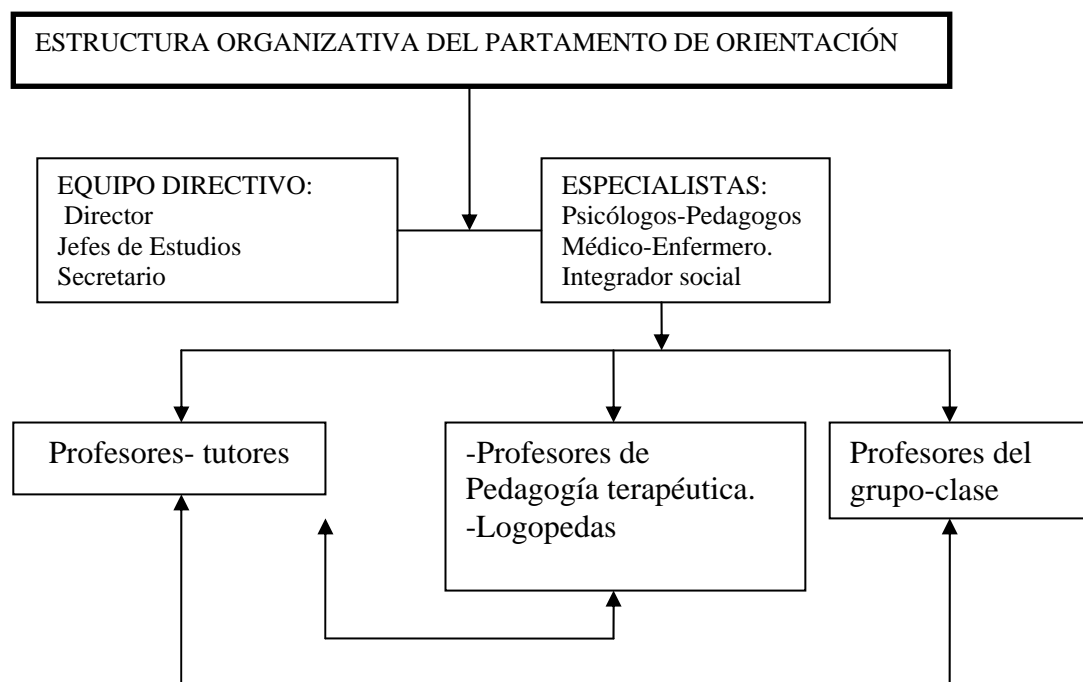
aproximar culturas y facilitar la intercomunicación e incidir en los conocimientos básicos que posibiliten su vida social respetando las normas de convivencia.

- El aula de diversificación curricular atenderá al alumnado esforzándose para cumplir los objetivos que se le van exigiendo, no lo pueden ir superando; razón por la que en esta aula se impartirán los ámbitos que posibilitan la adquisición de los objetivos de la E.S.O: Lingüístico-Social y Científico Tecnológico mediante la adaptación curricular a la capacidades de dichos alumnos.
- Atención, si los hay en el centro, alumnos con T.G.D. (
- Programas de refuerzo (llevados a cabo fuera del horario escolar) para los alumnos que necesiten aún determinadas atenciones en aspectos académicos puntuales, así como atender con nuevos programas a aquellos alumnos que vayan mejor.

Todas estas atenciones, seguirán el horario que el centro establecerá para ello, siguiendo las informaciones de los diagnósticos de los orientadores del centro.

Respecto a los alumnos de altas capacidades, el centro les facilitará la posibilidad de que cursen una enseñanza de excelencia, cada profesor en su materia se encargará de que dichos alumnos y alumnas profundicen en aquellos aspectos que considere más relevantes de los contenidos programados, a través de actividades específicas encaminadas, pues, a una mayor profundización.

### 3.2.3. Departamento de Orientación



**Figura 57: Sinopsis de la estructura organizativa del Departamento de Orientación**

El Departamento de orientación escolar o académica, personal y profesional es la unidad de misión psicopedagógica del centro escolar que tiene por objetivos:

- “Participar en el estudio de los objetivos, programación de actividades, evaluación
- Detección de problemas de aprendizaje y de convivencia de los alumnos en el Centro y búsqueda de soluciones a los mismos, bajo la dependencia directa de la Jefatura de Estudios y en estrecha colaboración con el equipo directivo.
- Contribuir a la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos del Centro.
- Elaborar y desarrollar el Plan de Acción Tutorial en coordinación con la Jefatura de Estudios y con las aportaciones de los tutores y del Claustro en general.
- Asesorar a los profesores en las tareas de adaptaciones curriculares, ayudar a los alumnos conflictivos, alumnos con necesidades educativas especiales.

<sup>1230</sup> DÍAZ ALLUÉ, Mª T (1973) Prólogo, en Iturbe, T – Del carmen, I. *Departamento de Orientación en el Centro Escolar*. Madrid, Nancea, P. 12

- f) Colaborar en la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa en el que se debe consignar de forma clara la atención a la diversidad.
- g) Exploración psicopedagógica a cuantos alumnos proponen para ello los equipos docentes, con el fin de que aprecien sus necesidades educativas, vean los recursos y apoyos específicos que necesitan, adaptaciones curriculares, así como llevar a cabo su orientación escolar y profesional al terminar su enseñanza obligatoria..
- j) Intervención directa y especializada en las medidas de carácter extraordinario (Programa de diversificación curricular, adaptaciones curriculares para a.c.n.e.es, etc) que presentan también un carácter multidisciplinar.

“Desde su iniciación, el movimiento orientador -dice Ira J. Gordon- ha formulado muchas definiciones de la palabra y de sí mismo. Con frecuencia estas han sido restrictivas en términos de definir funciones de personal determinado y tan inclusivas que no establecen diferencias entre una definición amplia de la educación y una de la orientación”<sup>1231</sup>. Pero, Gordón, recoge cinco concepciones de la palabra que a su juicio le sirven como definición de la orientación.

Estas son:

*1. Orientación es la organización de la información por parte de la escuela cerca del niño y de su comunidad con el fin de ayudar al niño a aprender a tomar sabias decisiones concernientes a su futuro.* La finalidad de la orientación, según esta definición, es ayudar al alumno a comprenderse a sí mismo, de modo que pueda desarrollarse hasta su propio máximo.

*2. Orientación es la organización de las experiencias vitales dentro de la situación escolar, de manera que el niño se encuentre con situaciones en las que se sienta completamente aceptado, en las que se le capacite para “hacer inventario” de sus potencialidades, aceptar sus limitaciones sin temor y desarrollar una pintura realista de sí mismo y del mundo que le rodea.* Se evidencia en esta concepción como idea relevante, que en el centro, así como en el aula se dé un clima que permita el desarrollo mental y emocional de todos los alumnos.

*3. La orientación es la provisión de satisfactorias experiencias de grupo en las que aprenda el cumplimiento de los papeles del liderato con éxito y de la filiación en la que el grupo sea*

---

<sup>1231</sup> GORDON, I.J. (1969) *El maestro y su función orientadora. Concepto sobre el desarrollo humano y su aplicación en el aula*. México, Utema, P. 3



*capaz de establecer metas y resolver los problemas de las relaciones interpersonales.* En este punto, lo importante, es promover en el alumno experiencias, habilidades para trabajar en grupo. La orientación, pues, se centra en irle haciendo ver al alumno sus habilidades potenciales para trabajar en grupo.

4. *La orientación es la provisión de oportunidades para que el niño comprenda y valore su unicidad y sus relación con los demás. Se trata, pues, de capacitar a nuestros alumnos para aprender a vivir consigo mismos, tanto como con los demás.* “Es responsabilidad de la orientación- dice Gordon- capacitar al niño para comprenderse y aceptarse a sí mismo y para comprender y aceptar sus necesidades de pertenecer y de participar en un grupo de manera que pueda tomar decisiones sabias acerca de cómo mantener su individualidad y, al mismo tiempo mejorar la sociedad en la que vive”<sup>1232</sup>.

5. *Orientación es la provisión de las experiencias y oportunidades antedichas para todos los niños.* La orientación es “el proceso de ayuda al individuo para conocerse a sí mismo y conocer el medio social en que vive, a fin de que sea capaz de lograr su máxima ordenación interna y la mejor contribución a la sociedad”<sup>1233</sup>.

“Las funciones del departamento de orientación- dicen Iturbe, T – Del carmen, I- se encauzan a través de tres sectores: trabajo con los padres, trabajo con los alumnos y trabajo con los profesores”<sup>1234</sup>. “La orientación escolar y vocacional constituye una actividad esencial del proceso educativo en la medida en que ayuda al alumno en el conocimiento, aceptación y dirección de sí mismo, para lograr el desarrollo equilibrado de su personalidad y para que llegue a participar con sus características peculiares, de una manera eficaz en la vida comunitaria.

La orientación escolar y vocacional debe concebirse como un servicio continuado a lo largo del proceso educativo que, atendiendo a las circunstancias personales de los alumnos, les facilita la toma de decisiones de un modo consciente y responsable”<sup>1235</sup>. A través de dicho proceso el servicio continuado de diagnósticos psicopedagógicos los profesionales de la orientación van obteniendo un conocimiento individual y específico de cada alumno;

---

<sup>1232</sup> Ib. p. 5

<sup>1233</sup> GACÍA HOZ, V. (1970) “Orientación”, en Diccionario de Pedagogía. Tomo G-Z. Barcelona, Editorial Labor, p. 676

<sup>1234</sup> En ITURBE, T – DEL CARMEN, I (1973) *Departamento de Orientación en el Centro Escolar*. Madrid, Nancea, p. 19

<sup>1235</sup> VIDA ESCOLAR (1976) *Orientación Escolar* Num. 183-184- NOVIEMBRE-DICIEMBRE- 1976

conocimiento del que dará cumplida información a los profesores que imparten clases con ellos, así como a los profesores-tutores y padres.

Si partimos de que educar es ya en si una orientación, el Departamento de Orientación Escolar y Profesional está integrado por todos los que imparten enseñanza al alumno. Pero, no obstante, el equipo debe estar integrado por los siguientes especialistas: dos orientadores/a (pedagogo y psicólogo clínico), un médico, un enfermero, profesores asignados a él (profesores de ámbito, profesores de pedagogía Terapéutica, Profesores-Tutores y Profesores de compensatoria.

Los momentos claves de diagnóstico, dentro del proceso educativo del alumno, son:

Dentro de que la exploración en Educación Infantil ha de ser continuada y minuciosa, dando información puntual a los padres para que vayan sabiendo el estado evolutivo de sus hijos, los momentos nucleares han de ser el de 5 a 6 años del 2º Ciclo de Educación Infantil, en el que los niños deben ser diagnosticados en aquellos factores que intervienen “en el aprendizaje de la lectura y la escritura: inteligencia y edad mental, la lateralidad, esquema corporal, desarrollo perceptual (percepción visual, percepción auditiva, percepción espacial y percepción temporal), desarrollo psicomotriz, lenguaje, desarrollo afectivo”<sup>1236</sup>.

Aquellos alumnos que hayan mostrado inmadurez global o en determinados factores, serán atendidos por los Profesores de Pedagogía Terapéutica a través de una reeducación específica durante el tiempo que sean necesario hasta su total reeducación, durante el horario escolar.

Resulta obvio decir, que todos los alumnos de este nivel que han pasado a 1ª Curso de Primaria, además de los que hayan venido de otros centros, pasarán por un seguimiento psicopedagógico, para ir viendo su evolución madurativa en la percepción (de suma importancia para cualquier aprendizaje), la psicomotricidad (base del aprendizaje), atención, lateralidad (para ver si está bien definida, punto de partida optimo para el adecuado desenvolvimiento del alumno), su edad mental y lenguaje<sup>1237</sup>, así como su maduración neurológica y nivel, maduración y comprensión lectora.

En sexto de Educación Primaria, todos los alumnos volverán a pasar por una exploración psicopedagógica exhaustiva para apreciar su maduración perceptiva y neurológica, nivel de lectura y maduración y comprensión lectora; factores incidentes en el

---

<sup>1236</sup> BLANCO PERALES, M DOLORES (1988) *El fracaso escolar Manual para padres y educadores*. Barcelona, Ediciones Fausí, p. 16

<sup>1237</sup> Ib. Pp. 35-45

rendimiento escolar del alumno. De los resultados de dicha exploración, los padres serán debidamente informados.

Huelga decir que el Departamento de Orientación continuará siguiendo meticulosamente a todos los alumnos que han pasado a 1º curso de ESO, y reeducando a los que se les ha observado determinadas deficiencias, siendo la razón de su retraso en determinadas materias, por los profesores de Pedagogía Terapéutica, siguiendo un horario específico que rompa lo menos posibles el ritmo didáctico de sus clases de referencia.

Pero momento clave es el final de ESO, es decir, 3º, que acorde con los conocimientos que el Departamento de Orientación tiene de cada alumno se les orientará escolar y profesionalmente para que ellos y sus padres determinen entre la opción de Formación Profesional o Bachillerato.

Los alumnos, con independencia de la opción por la que opten (Orientación Profesional o Bachillerato), seguirán recibiendo el debido seguimiento psicopedagógico a lo largo de su escolaridad. Pero en el último curso, los bachilleres pasarán por una exploración psico-profesional para determinar su orientación hacia las carreras más acorde a sus posibilidades aptitudinales por las que debería inclinarse. Los que por el contrario vayan a Formación Profesional, serán atendidos en centros específicos para ellos, a cuyos centros se les enviará un informe psico-pedagógico confidencial para que les sirva de orientación en sus programaciones de grupo-clase.

### **3.2.4. Tutoría: La Acción Tutorial en la Orientación Escolar**

#### **3.2.4.1. Disposiciones legales que regulan la tutoría**

“Las actividades de la tutoría- dice Serafín Sánchez – en los centros docentes no son nuevas. En realidad son tan antiguas como la misma actividad docente. Los profesores siempre han orientado y ayudado a sus alumnos, o al menos siempre lo han intentado. En este sentido la tutoría ha existido siempre, si bien a nivel informal, no institucionalizado”<sup>1238</sup>.

Sin embargo, legalmente, su existencia data desde una Orden Ministerial de 13-6-1957 (BOE.13-8-57) en la que establece normas de gobierno en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Pero de forma más regulada nos encontramos que para dar un mayor apoyo a las nuevas necesidades educativas y de orientación, la Administración Educativa propone un modelo organizativo y funcional basado en los siguientes niveles de intervención:

---

<sup>1238</sup> SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1982) El Profesor-Tutor en la Orientación Escolar. en *“La orientación Escolar. Madrid. Revista de Educación Mayo-Agosto nº 270 1982. MEC.*

- a) La Acción Tutorial como unidad de acción directa.
- b) El Departamento de Orientación como unidad organizativa básica en el centro escolar (Servicio interno).
- c) Los equipos de sector como unidad eje en un área o sector escolar se denominan Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

La orientación y la acción tutorial no es una exclusividad del profesor tutor, sino que han de ser compartidas por todos los profesores, dinamizadas por el tutor y asesoradas por el orientador y los equipos sectoriales. También hay que tener claro que la orientación y la acción tutorial han de ser inherentes a la docencia de cada profesor y han de estar integrados en el currículum (Proyecto Curricular de Centro).

La Acción Tutorial está ya reconocida en:

1. La Ley General de Educación de 1970, y en ella se comienza hablar de la tutoría y de la figura del tutor. Se anuncia, pues, el derecho que tienen los alumnos a la orientación y se plantea la función tutorial como una dimensión integrante de la función docente.

2. La L.O.D.E. (1985) en su artículo 6.1, apartado 6, se reconoce a los alumnos "el derecho a recibir la orientación escolar y profesional".

3. El proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987) en el punto 18.17 y 18.18, dedicado a la acción tutorial vuelve a insistir en la potenciación de la figura del tutor.

4. La Orden Ministerial del 28 de febrero de 1988, por la que se implantan programas de orientación y tutoría en los Centros de E.G.B.

5. El Libro Blanco en 1989 su artículo 15 está dedicado a la orientación educativa, y en el apartado referido a la función tutorial vuelve a insistir en la estrecha vinculación entre la función tutorial y la función docente dentro de un concepto integral en la educación.

2. La L.O.G.S.E. en 1990, en su artículo 6.1 se dice que "la tutoría y la orientación de los alumnos formarán parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor".

7. Ley Orgánica de Educación (2006)

8. Nuevos Reales Decretos del Reglamento Orgánico de los colegios de Educación Primaria: en el artículo III, capítulo IV, artículos 45 y 46 se refieren a la tutoría, designación de tutores y a las funciones del tutor.

Se cuenta, por tanto, con un marco normativo suficiente para que la Acción Tutorial se desarrolle plenamente. Todo depende, pues, de la responsabilidad de si los propios

implicados hacen efectiva dicha normativa o acercan la realidad al marco legal. Los tutores disponen hay de una hora semanal para la tutoría, y otra para atender a los padres de los alumnos y alumnas de sus tutelados, y cuenta con una mayor presencia para ejercer su Acción Tutorial en los proyectos os educativos de centro y se comienza a ver la necesidad de formar a los tutores y profesores en aspectos psicopedagógicos a través de proyectos de formación en los centros. Esta formación, vinculada a proyectos e iniciativas de innovación de desarrollo tutorial, pueden concluir en el diseño y desarrollo de planes de Acción Tutorial en el propio centro.

No obstante, el tutor no puede ejercer su Acción Tutorial de manera satisfactoria, pues, no están reconocidas la cantidad de horas que realmente necesita para atender debidamente a sus tutelados, ni recompensados ni en tiempo ni en honorarios. Nosotros, pues, en nuestro proyecto Educativo, desde una perspectiva real, los Profesores Tutores dispondrán de una hora semanal para la atención de la tutoría a grupal, dos horas semanales para atender a los alumnos tutelados, y una hora semanal para atender a los padres dichos alumnos tutelados.

Además de contar con una formación psicopedagógica, dispondrán anualmente de una innovación formativa de un periodo de 10 días para reciclar sus conocimientos, estimular su labor, liberándolo de determinadas horas o aumentando sus emolumentos salariales. Razón de todo ello: la relevancia de la Acción Tutorial en el Proceso educativo para la eficacia del aprendizaje, y para su propia eficacia.

### **3.2.4.2. Importancia, funciones y tareas del tutor**

En un Centro educativo, sea de Educación infantil, de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato hay un tutor por curso. La razón del hecho se debe a que la *acción tutorial* es en sí una acción orientadora, y está forma parte de la acción educativa. Martínez Clares, dice “que el proceso de orientación forma parte del proceso educativo y su desarrollo le compete a todos los profesionales que intervienen en la educación, pero de una manera muy directa y especial al Profesor-Tutor. Así pues, en el derecho a la orientación destaca la función Tutorial como elemento integrante de la función docente”<sup>1239</sup>. Y dentro de esta acción tutorial está como como uno de los aspectos primordiales la educación en valores del alumnado.

Pues la importancia que la acción tutorial tiene para el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos, y para el buen desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje

---

<sup>1239</sup> MARTINEZ CLARES, P. “Acción educativa y Acción Tutorial”  
<http://www.um.es/estudios/oferta/programas/114/01S9.pdf> (Descargado 6-02-2010)

de de éstos, así como para la buena marcha del alumno en su escolaridad y en su maduración integral, como persona, son notas más que suficientes para la valoración altamente estimable del tutor, como figura clave de la institución educativa del centro.

En el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero (BOE de 20 de febrero) se desarrolla el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. El artículo 46 de dicho Reglamento, relativo a las “Funciones del tutor”, dice textualmente:

**Uno.** Los maestros tutores ejercerán las siguientes funciones:

- a)** Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de Estudios. Para ello podrán contar con la colaboración del equipo de orientación educativa y psicopedagógica.
- b)** Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.
- c)** Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.
- d)** Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- e)** Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- f)** Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la Jefatura de Estudios.
- g)** Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
- h)** Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- i)** Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.
- j)** Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

**Dos.** El Jefe de Estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

Y más preciso es aún, en lo referente a la acción tutorial, el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero (BOE de 21 de febrero) por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los

Institutos de Educación Secundaria, regulándola en los artículos 55 a 58 de dicho Reglamento, como sigue:

Según el artículo 56, son funciones del tutor:

1. El profesor tutor ejercerá las siguientes funciones:

a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de Estudios y en colaboración con el Departamento de Orientación del Instituto.

b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.

c) Organizar y presidir la Junta de Profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.

d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.

e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.

f) Colaborar con el Departamento de Orientación del instituto, en los términos que establezca la Jefatura de Estudios.

g) Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas los problemas que se planteen.

h) Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo.

i) Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.

j) Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

2. En el caso de los ciclos formativos de formación profesional, el tutor de cada grupo asumirá también, respecto al módulo de formación en centros de trabajo, las siguientes funciones:

a) La elaboración del programa formativo del módulo, en colaboración con el profesor de formación y orientación laboral y con el responsable designado a estos efectos por el centro de trabajo.

b) La evaluación de dicho módulo, que deberá tener en consideración la evaluación de los restantes módulos del ciclo formativo y, sobre todo, el informe elaborado por el responsable designado por el centro de trabajo sobre las actividades realizadas por los alumnos en dicho centro.

c) La relación periódica con el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo, a fin de contribuir a que dicho programa se ajuste a la calificación que se pretende.

d) La atención periódica, en el centro educativo, a los alumnos durante el período de realización de la formación en el centro de trabajo, con objeto de atender a los problemas de aprendizaje que se presenten y valorar el desarrollo de las actividades correspondientes al programa de formación.

Las tareas encomendadas a la figura del tutor, siguiendo la exposición de las mismas que hace Serafín Sánchez Sánchez, según sea con los alumnos tutelados considerados como grupo e individualmente, con los demás profesores, con los órganos de dirección del centro y con los padres de los alumnos tenemos:

Hasta aquí, hemos hablado de la importancia y funciones de la figura del tutor, entendido éste como el que con su acción ayuda orientando al alumno. Nos queda ocuparnos de exponer las tareas que le conciernen en su Acción Tutorial en cumplimiento de sus funciones, según los alumnos considerados como grupo, individualmente, en relación con los demás profesores, con los órganos de dirección y con los padres de los alumnos.

Para Sánchez las tareas del tutor son diversas, según vayan dirigidas a los alumnos considerados en grupo o individual, relacionadas con los demás profesores, con los órganos de dirección o a los padres de los alumnos tutelados.

Considerados los alumnos como grupo, las tareas del tutor son, según Sánchez, las que siguen:

“1. Informar al grupo sobre la finalidad y posibilidades del servicio de tutoría e incorporar al grupo en la confección del programa de actividades del servicio.

2. Conocer el contexto socio- económico del grupo

3. estimular la vida en grupo. Propiciar oportunidades para que el grupo se reúna, opine, discuta y se organice.

4. Conocer la dinámica interna del grupo, su nivel de moral y cohesión, así como la relación con otros grupos.

5. Estudiar el rendimiento académico del grupo, en general y por materias, y compararlo con el rendimiento esperable.

6. Informar al grupo y comentar con él los resultados de las sesiones de evaluación desde una perspectiva general o grupal.



7. Conocer la actitud del grupo ante el trabajo escolar, en general y por materias, y, en su caso, intentar un cambio positivo.

8. Recoger las sugerencias o propuestas del grupo de alumnos para ser portavoz ante el Claustro, Dirección, etc, y a la inversa.

9. Organizar actividades extraescolares al servicio de los intereses del grupo y coordinar con los respectivos profesores las que les puedan afectar.

10. Asesoramiento (o en su caso coordinación del asesoramiento) en materia de técnicas de trabajo intelectual.

11. Planificar la coordinar la orientación sexual.

12. Conocer las expectativas académico-profesionales más generales en el grupo.

13. Proporcionar información profesional.

14. Proporcionar información profesional.

15. Proporcionar un clima de confianza”<sup>1240</sup>.

Considerados individualmente los alumnos, las tareas son:

“1. Conocer los antecedentes de cada alumno

2. Conocer la capacidad del alumno: Nivel mental, aptitudes, atención, memoria, imaginación.

3. conocer las dificultades del alumno en el aprendizaje y, en su caso, orientar o coordinar la orientación de las acciones correctoras.

4. Conocer las condiciones físicas y psicofísicas del alumno.

5. Conocer el rendimiento de cada alumno en comparación con la media de grupo. Y seguimiento a lo largo del curso.

6. Conocer el rendimiento de cada uno en comparación con su capacidad. Y seguimiento a lo largo del curso.

7. Conocer intereses, aspiraciones e ideales del alumno, en especial académicos-profesionales.

8. Conocer- y en su caso actuar sobre, la actitud del alumno ante el trabajo escolar y el centro docente.

9. conocer el nivel de integración del sujeto en el grupo y, si es preciso, ayudar a la integración. Procurar a su vez que con la ayuda del grupo adquiriera el alumno una idea objetiva de sí mismo.

---

<sup>1240</sup> SÁNCHEZ SANCHEZ, S. Op. Cit. p.93.

10. Conocer su personalidad, carácter, tono de vida...
11. conocer su tipo de relación con las cosas y consigo mismo.
12. Conocer sus actividades fuera del centro docente incluida su vida familiar.
13. Orientar al alumno en sus elecciones de las actividades no docentes (extraescolares, complementarias y de tiempo libre) a realizar por éste en el centro docente.
14. Ayudar (orientar) al alumno que termina, en su elección académico- profesional.
15. Llevar al día y custodiar el expediente del alumno”<sup>1241</sup>.

En relación con los demás profesores:

- “1. coordinar las sesiones de evaluación.
2. Conseguir la información útil que puedan proporcionarle anteriores tutores del mismo grupo.
3. Informar a los demás profesores del equipo docente acerca de las características de los alumnos.
4. Recoger observaciones de los demás profesores del equipo docente sobre los alumnos como grupo y como individuo.
5. Tratar con los demás profesores problemas académicos, disciplinarios, etc. Individuales y de grupo.
6. Programar con los demás profesores las actividades de recuperación, y en especial los “trabajos para casa”
7. Coordinar las ayudas y orientaciones propias con la de los demás profesores del alumno en relación al tiempo de ocio y actividades extraescolares.
8. Propiciar un ambiente de equipo entre los profesores del grupo de alumnos”<sup>1242</sup>.

En relación con los órganos de dirección del centro:

- “1. Estructurar con los coordinadores de nivel y de etapa y en su caso con el Jefe de Estudios, la mutua coordinación en las actividades que les afectan.
2. Hacer sugerencias a los órganos de dirección sobre necesidades de los alumnos.
3. Transmitir a los órganos de dirección las sugerencias que hacen los padres, los profesores y los mismos alumnos en las reuniones con el tutor.
4. Tratar los casos especiales con el órgano de dirección correspondiente.
5. Canalizar a través de la Secretaria la documentación correspondiente a los alumnos”<sup>1243</sup>.

---

<sup>1241</sup> Ib. p. 94

<sup>1242</sup> Ib. p.p. 94-95

En relación con los padres de los alumnos:

“1. Informar a los padres sobre aspectos de la vida del centro docente y en especial del propio servicio de la tutoría.

2. Recoger la información que los padres pueden proporcionar con vistas a un mejor conocimiento del alumno.

3. Conocer el ambiente familiar del alumno a través del contacto con los padres.

4. Informar periódicamente a los padres sobre la conducta del alumno y especialmente sobre su rendimiento académico según los criterios suficiente/insuficiente y satisfactorio/insatisfactorio.

5. En determinados casos influir ante los padres en orden a propiciar el cambio en ciertos elementos de la vida familiar que estén condicionando negativamente la conducta y el rendimiento del alumno, o dificultando una correcta opción escolar o profesional.

6. Recibir y canalizar sugerencias o reclamaciones de los padres.

7. Favorecer una actitud positiva de los padres hacia el centro docente”<sup>1244</sup>.

### **3.2.4.3. El tutor en su acción orientadora está al servicio de la realización personal del alumno tutelado**

No es un servicio pueril el que debe desempeñar el tutor en el ámbito educativo. Es, pues, por el contrario, una labor esencial en la formación del alumno como persona, y como sujeto del proceso de aprendizaje constructivo. Por todo ello, el tutor requiere una sólida formación humanística psicopedagógica desde una perspectiva pluricultural, que le capacite para el desempeño óptimo, y siempre ilusionado, de sus funciones encaminadas a despertar en el alumnado tutelado el anhelo de entregarse al estudio con el debido esfuerzo, que le disponga hacer cuanto esté a su alcance, sin regateo y sin pereza alguna, para rendir lo que deba rendir con arreglo a sus capacidades, de tal forma que su rendimiento académico sea satisfactorio, es decir, sea el que sus capacidades le permitan.

La tutoría, no se reduce a un simple quehacer, entre otros muchos quehaceres educativos, “sino que se inserta - dice Víctor García Hoz- en el campo de la orientación, es decir, en este aspecto del proceso educativo a través del cual el muchacho va haciéndose capaz de resolver los problemas que la vida le plantea. Porque en efecto, la tutoría no es más

---

<sup>1243</sup> Ib. p. 95

<sup>1244</sup> Ib. p. 95

que la orientación realizada en relación directa con el estudiante y quiere responder a esa exigencia ineludible de la educación”<sup>1245</sup>.

La razón de ello, es que la acción tutorial “responde a la idea, cada vez más operante - sigue diciendo García Hoz- de que la actividad educadora no puede realizarse como obra aislada, individual, de un maestro eminente, sino como trabajo cooperativo de un conjunto de personas que persiguen el mismo fin: el perfeccionamiento personal del estudiante”<sup>1246</sup> El tutor, los tutores son miembros del Departamento de Orientación del Centro.

La acción tutorial, pues, aunque distinta de la acción del profesor, se halla vinculada a la acción docente; ambas, pues, se complementan; no se concibe, pues, la una sin la otra, y la otra sin la una. La acción tutorial, entendida “en su más profundo sentido, es decir, como intento de ayuda para que un sujeto llegue a ser capaz de resolver los problemas profundos y trascendentes de la vida, la tutoría no puede realizarse al margen de una acción espiritual”<sup>1247</sup>.

El alumnado, desde una perspectiva personal, necesita ser orientado. El alumno, pues, tiene necesidad de ser orientado personalmente, debido a que “antes de lanzarse sólo por la vida deberá, adquirir hábitos, desarrollar capacidades y aprender acerca de los hechos”<sup>1248</sup>

¿Qué es un tutor? ¿Cuál es el sentido que dentro de un centro educativo se asigna a su persona?, son los dos interrogantes que se hace Artigot Ramos, en su denominada obra “La Tutoría”. Su respuesta, clara y sencilla, es que “el tutor es un profesional de la educación que realiza tareas de orientación”<sup>1249</sup>.

Para Artigot Ramos “el tutor es, en general, un profesor- aunque no todo profesor tiene que ser tutor- que además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza que el centro en el que trabaja le encomiende, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases”<sup>1250</sup>.

Para Jones, el tutor “es un experto cuya principal misión es la de ocuparse de la integración del alumnos en lo que se refiere a la escolaridad, vocación y personalidad...Su labor comprende los contactos personales, entrevistas colectivas, relaciones muy cercanas con

---

<sup>1245</sup> GARCÍA HOZ, V. Prólogo, en ARTIGOT RAMOS, M (1973) *La Tutoría*. Madrid. I.C.E DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. INSTITUTO DE PEDAGOGÍA DEL C.S.I.C. p. 7

<sup>1246</sup> Ib. p. 7

<sup>1247</sup> Ib. p. 8

<sup>1248</sup> JONES ARTHUR J.(1961) *Principios de orientación y asistencia personal al alumno*. Bs As., Editorial Universitaria, p. 51

<sup>1249</sup> ARTIGOT RAMOS, M. (1973) *La Tutoría*. Madrid. I.C.E DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. INSTITUTO DE PEDAGOGÍA DEL C.S.I.C. p. 17

<sup>1250</sup> Ib. pp. 17-18

los alumnos tal como pocos profesores pueden lograr, sea por falta de tiempo o de habilidad”<sup>1251</sup>.

Mas el tutor, desempeña también otras faceta, no menos importante. Y es la de hacer de puente de unión entre los padres de sus alumnos tutelados y el centro educativo. “Canaliza estímulos familiares, e impulsa otros nuevos, implica al mismo tiempo realizar la labor tutorial con los padres de sus respectivos tutelados... El tutor aparece, pues, como un elemento unificador de la influencia de la institución docente por una parte, y de la familiar por otra...el tutor, con la ayuda que le ofrecen los demás profesionales de la educación que trabajan con sus tutelados, es la persona que se responsabiliza en el centro educativo de la formación total de un alumno”<sup>1252</sup>.

El tutor es una persona relevante en el centro, podríamos decir que es la persona más importante para sus hijos que tienen los padres en la institución escolar. Ella es la que está pendiente continua y permanente de sus hijos, observándolos al mínimo detalle, conociendo de ellos todos los aspectos de su personalidad, adentrándose en sus vidas para ayudarles; siempre pendientes de sus caídas para ayudarles a levantarse.

El tutor, desde un punto de vista oficial, “es el catalizador, el coordinador, tanto en el grupo de alumnos y en el de profesores como entre ambos grupos. Su función es esencialmente educativa... Se le encomienda el conocimiento de cada uno de ellos en todos los aspectos de su personalidad, y la inmediata relación individual con los mismos y con los educadores. Es el tutor quien establece los contactos con los padres, con el departamento de orientación, equipo directivo y personal docente. Con él se organizan las actividades complementarias y enseñanzas de recuperación”<sup>1253</sup>.

#### **3.2.4.4. El tutor: formación y perfil**

Hemos dicho, que el tutor necesita una formación humanística- técnica psicopedagógica. Esta formación debe estar cimentada en “tres ámbitos bien nítidamente diferenciados:

1º. Un estudio sólido del ser humano como persona.

2º. Un meticuloso estudio y capacitación en aspectos condicionantes de toda tarea posterior de ayuda concreta, aspectos relacionados con el conocimiento y la acción sobre al sujeto y el grupo en la que se debe tener en cuenta los siguientes temas de interés:

---

<sup>1251</sup> JONES, ARTHUR J. op. Cit. p. 452

<sup>1252</sup> ARTIGOT RAMOS, M. Op. Cit. p. 19

<sup>1253</sup> Orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudios de la Educación General Básica, B.O.E, número 293, de 8 de diciembre, citado por ARTIGOT RAMOS, M. Op. Cit. P. 20.

- “La orientación. Sus aspectos y su ejercicio.
- Psicología evolutiva de las edades propias de los alumnos de que se trate.
- Técnicas de evaluación del rendimiento escolar y nociones sobre interpretación y empleo de las estadísticas más elementales.
- Técnicas de conocimiento del alumno por observación.
- Técnicas de recuperación.
- Técnicas de trabajo en grupo y otras aplicaciones de la dinámica de grupos y de sociometría al grupo – clase.
- Técnicas de trabajo intelectual.
- Técnicas de la entrevista.
- Legislación vigente sobre aspectos relacionados con la tutoría”<sup>1254</sup>.

3º. La preparación específica del Profesor –Tutor, comprendería una delimitación y enunciación de *tareas tutoriales concretas*, seguido, a su vez, del estudio sobre el modo de realizar mejor cada una de ellas en la práctica.

La razón de esta preparación se debe, pues, a que llevar a cada ser humano como es el alumno a ser persona no es tarea fácil, “requiere un gran esfuerzo, no es obra de un día; es un trabajo interactivo entre profesores y alumnos.

La tarea del profesor – tutor como profesional es la de un tutor – orientador del aprendizaje, dinamizador de la vida socio afectiva del grupo – clase y orientador personal, escolar y profesional de los alumnos”<sup>1255</sup>.

Desde el punto de vista deontológico, es obvio decir, que en dicha formación del tutor está su compromiso deontológico de que toda su acción tutorial debe partir “del presupuesto del respeto de la libertad del alumno y a su intimidad. En la práctica de la tutoría este presupuesto deontológico es obligado para la creación de un clima de relaciones interpersonal tutor – alumno de naturaleza muy específica. Hasta el punto de que, si este clima falta, la tutoría se desvirtúa, pasando a ser otra selección, manipulación o juego”<sup>1256</sup>.

Pero también necesita poseer una serie de habilidades, actitudes y cualidades que optimicen su función y demás tareas de manera exitosa, de tal manera que sus alumnos tutelados rindan con arreglo a sus posibilidades, es decir, que su rendimiento sea satisfactorio.

---

<sup>1254</sup> <http://www.cesdonbosco.com> (Descargado 15-02-2010)

<sup>1255</sup> Ib.

<sup>1256</sup> <http://www.cesdonbosco.com> (Descargado 15-02-2010)

### *Habilidades.*

El tutor necesita gozar de habilidades, siguiendo el pensamiento de PASTOR, E. y ROMÁN, J. M<sup>a</sup>. (1979) en tres dimensiones:

- “Cualidades humanas (*el SER del tutor*): la empatía, la madurez intelectual y afectiva, la sociabilidad, la responsabilidad y la capacidad de aceptación.
- Cualidades científicas (*el SABER del tutor*): conocimiento de la manera de ser del alumno, de los elementos pedagógicos para conocerlos y ayudarlos.
- Cualidades técnicas (*el SABER HACER del tutor*): trabajar con eficacia y en equipo formando parte de proyectos y programas consensuados para la formación de los alumnos”<sup>1257</sup>.

### *Actitudes*

Rogers, C., recogido por Brunet, manifiesta que las actitudes que debe llevar implícitas todo tutor son:

1. Debe ser el mismo, es decir, una persona real, auténtica y sin fachada. Debe tener sus sentimientos al alcance de su conciencia y ser capaz de comunicarlo a todos los alumnos.
2. Confiar en su alumno, supone la consideración positiva que la persona tiende hacia el crecimiento, es decir, respeta al alumno teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.
3. Establece empatía con el alumno o grupo. Trata de comprender desde dentro, los escucha y los comprende.
4. Está abierto a la experiencia del alumno del alumno y de considerarse así mismo sujeto de experiencias nuevas.
5. Está convencido de la importancia de su acción tutorial, así como tener confianza en los individuos y los grupos, evitar las generalizaciones, y conocer y aplicar formas interactivas de instrucción<sup>1258</sup>.

### *Cualidades*

Cuando hablamos de responsabilidades educativas pensamos en la figura del educador como el ser portador de todas las perfecciones, exigimos al tutor una serie de cualidades que

---

<sup>1257</sup> Ib.

<sup>1258</sup> Ib.

deberán poseer todas aquellas personas que de una manera o de otra, tienen responsabilidades educativas con sujetos en periodo de formación.

“Autores como Baley, Cox y Jones han elaborado listas de las cualidades del tutor-orientador. Citamos algunas de las que encontramos en esos y otros autores: Madurez y estabilidad emocional, honestidad, buen carácter y sano sentido de la vida, comprensión de sí mismo, capacidad empática, cordialidad, cultura social, autenticidad, capacidad de escucha, inteligencia y rapidez mental....En el caso del tutor-orientador de Enseñanza a distancia, vamos a detenernos sólo en cinco de estas cualidades, que nos parecen especialmente importantes”<sup>1259</sup>.

Artigot Ramos, reúne las cualidades del tutor en tres áreas afines, como son las cualidades como persona, como técnico de la educación y como orientador familiar. Las cualidades del tutor como persona so para dicho autor la humanidad, amistad, autenticidad, exigencia, justicia, capacidad autocrítica, humildad, espíritu deportivo.

Respecto a las cualidades que los alumnos consideran deseables en sus respectivos tutores, según recoge Artigot Ramos de un estudio realizado por un equipo de educadores del Colegio “Montearagón, son:

- Cariñosos
- Justo. Que se enfade cuando haya razón
- Amigos de todos
- Exigente
- Que sea como un compañero sin dejar de ser profesor.
- Atento siempre a lo que cada uno le ocurra.
- Que nos conozca muy bien y que nos diga las cosas con sinceridad<sup>1260</sup>

Otras cualidades son:

- |                            |                                         |
|----------------------------|-----------------------------------------|
| - mentalidad abierta       | - espíritu crítico                      |
| - comprensivo y flexible   | - alto nivel de exigencia consigo mismo |
| - capacidad de observación | - sentido de la justicia                |
| - firmeza                  | - inspirador de confianza               |

---

<sup>1259</sup> [http://www.enlaces.udec.cl/documentos/biblioteca\\_pedagogica/tutores\\_virtuales.pdf](http://www.enlaces.udec.cl/documentos/biblioteca_pedagogica/tutores_virtuales.pdf) (descargado 22-02-2010)

<sup>1260</sup> Cita de ARTIGOT RAMOS, M. Op. Cita. pp. 34-35., recogido en GAY, G; Montón, F.J y Soler, L: *Organización y dinámica de un centro educativo*, Editorial Luis Vives, Zaragoza, 1971 p. 81.



- espíritu deportivo
- amabilidad
- habilidad
- seguridad en si mismo
- motivador
- ser sistemático, ordenado y coherente
- capacidad de coordinación y organización<sup>1261</sup>

No cabe la menor duda que si los diferentes órganos y demás elementos, engranajes del sistema, son perfectamente sincronizados mediante una adecuada coordinación, el funcionamiento de la comunidad educativa es perfecto. El centro tiene que estar en contacto permanente con las familias a través de Internet, mediante el que los padres tienen que tener acceso para escribir sus cartas, en las que comunique cuantas necesidades y sugerencias tengan, teniendo muy claro que es a los padres a quien el colegio e instituto tienen que rendir cuentas en primer lugar.

Tiene que velar mucho por los problemas de disciplina. Ante los cuales el profesor tiene y debe que dar la voz de alarma. Para lo cual el centro debe contar con una “Comisión de Mediación Social Educativa por Ciclo” constituida ésta por el trabajador social del centro, un psicólogo o pedagogo del Departamento de Orientación, un padre propuesto por el AMPA, un alumno elegido democráticamente por todos los alumnos del ciclo, un profesor, el tutor, y Jefe de Estudio Adjunto de Ciclo, con la misión específica de resolver conflictos en el que las partes, ayudadas por un tercero neutral- mediador- que no decide por ellas buscan llegar a un acuerdo, para resolver conflictos que inciden significativamente en la convivencia del ciclo y del centro en general, y repercute en el rendimiento del alumno..

Quedan excluidos de esta Comisión de Mediación Social Educativa por Ciclo los casos de violencia, abuso sexual, armas y delitos.

Los componentes de esta Comisión de Mediación Educativa recibirán unas sesiones de capacitación especial respecto al análisis de los conflictos y el uso de herramientas, habilidades y estrategias de negociación y reconciliación.

En el centro, a nivel de aula habrá alumnos que adquieran el compromiso de ayudar académicamente a sus compañeros de clase. Así como a elaborar su propio reglamento de clase redactado y negociado con sus profesores, encaminado a mantener el orden y demás aspectos disciplinarios con vistas al mejor funcionamiento del grupo clase. Se trata de que en el aula reine la máxima equidez en el rendimiento, para que la diferencia entre los que rinden más y rinden menos sea mínima. Pues, uno de los aspectos de que más se

---

<sup>1261</sup> [http://www.enlaces.udec.cl/documentos/biblioteca\\_pedagogica/tutores\\_virtuales.pdf](http://www.enlaces.udec.cl/documentos/biblioteca_pedagogica/tutores_virtuales.pdf) (descargado 22-02-2010)

deben preocupar los profesores es asegurarse de que ningún alumno se quede atrasado, ya que en una pedagogía sin fracaso, como es la nuestra, hay que buscar que no haya alumnos repetidores, que no haya alumnos que se queden atrás. Cualquier problema que se presente con algún alumno, se tratará inmediatamente con los profesores pertinentes, sus padres, el director y el orientador.

### **3.3. Compromiso de corresponsabilidad de toda la comunidad educativa en que reine la disciplina y convivencia en el Centro, consideradas como valores nucleares del proceso enseñanza/aprendizaje en una educación intercultural de calidad**

#### **3.3.1. Sin disciplina resulta difícil enseñar, y aún más aprender**

La disciplina escolar se revela actualmente como un tema central que preocupa de manera primordial a todo el sistema educativo, a profesores, alumnos y padres, Administración. La Disciplina Escolar es necesaria, pues, para que haya una buena convivencia en las aulas y en los centros educativos; mejora el rendimiento académico. Una prueba de ello es, como ya hemos dicho en el punto 3.3.1 del Capítulo XIII, la aprobación por Ley en la Comunidad de Madrid de la Autoridad Pública del profesor para reforzar la autoridad de maestros y profesores con el fin de garantizar el derecho individual a la educación, mejorar la convivencia en los centros educativos y aumentar la calidad de la enseñanza.

El proceso de enseñanza/ aprendizaje es, si obviamos el autodidactismo, un quehacer de dos: uno enseña, muestra los contenidos objeto de aprendizaje, se trata del llamado maestro o profesor (el docente); el otro, el llamado alumno (el discente), aprende. Ambos actos, implicados en dicho proceso, resulta difícil que se den con eficacia en un clima indisciplinado; pues, el *docente* no puede concentrarse, ni hacer uso de todas sus habilidades metodológicas y didácticas para hacer evidente los contenidos objeto de aprendizaje por parte del sujeto cognoscente; el *discente*, sujeto cognoscente, en tanto que la indisciplina que impera en el aula le dispersa su atención, el aprendizaje, es decir, captar la idea o ideas de los contenidos enseñados se hace sumamente complicado. La disciplina, pues, es un valor didáctico de suma necesidad para que haya aprendizaje. La disciplina, pues, mejora el rendimiento.

### 3.3.2. Origen del término disciplina y concepto de la misma

El término disciplina, etimológicamente proviene de la misma raíz que discípulo, discente. Amal, después de decir que “*discere*, que significa *aprender* (recuérdese el doblete *docente* - *discente*; el primero es el que enseña, el segundo el que aprende), se formaron *discípulo*, *disciplina* (la *disciplina* y las *disciplinas*), *disciplinado*, *indisciplinado*, *díscolo*, *disciplinario*. Es decir que ideando fórmulas para que el alumno *aprendiese*, que de eso se trataba al fin y al cabo, se fue desarrollando y ampliando el concepto de disciplina. En la actualidad el significado más usual de disciplina es el de "conjunto de reglas para mantener el orden y la subordinación entre los miembros de un cuerpo"<sup>1262</sup>.

Hoy, por “disciplina, se entiende, según los casos: a) una asignatura; b) el dominio de sí mismo o educación asimilada; c) el mantenimiento del orden; d) el castigo. Podría decirse que en el nombre de disciplina se incluye todo lo requerido para aprender”<sup>1263</sup>. Ciertamente, *discere* significa aprender, y disciplina supone ser el esfuerzo que el mismo alumno hace para aprender. La disciplina, significa ser un esfuerzo interior al discente para aprender. Hoy, salvo excepciones, la generalidad de los alumnos (discentes) no se esfuerzan, viven en la ilusión de que el aprendizaje se obtiene sin esfuerzo alguno, y los profesores (docentes) se ven en la necesidad de invitarles a que se esfuercen, esfuerzo que le llega externamente, lo que pierde validez y eficacia.

### 3.3.3. ¿Qué hacer para que reine la disciplina en el centro?

Decir que hoy los centros están viviendo tiempos convulsos, que la disciplina está siendo su gran problema, no es revelar nada nuevo en la medida que viene siendo la noticia cotidiana de los diarios profesionales, y no profesionales. La razón de ello: la relajación en que vive la sociedad en general el tema de los valores, viviendo en el más absoluto relativismos, y en la idea de que todo vale; una sociedad familiar en la que los padres no pueden reprender a sus hijos, ya que los reprendidos pueden optar por denunciarles ante los juzgados; y unos profesores, que realmente se sienten indefensos ante sus alumnos y los padres de dichos alumnos.

No obstante, el centro escolar no puede, ni debe quedarse con los brazos cruzados. Ha quedado demostrado que la disciplina es una necesidad para que haya aprendizaje. Y por tal imperativo el centro tiene que tomar una serie de medidas para que impere en él. ¿Qué hacer? Pensamos que aplicando una serie de medidas, tales como:

---

<sup>1262</sup> AMAL, M. “*Disciplina*” <http://www.elalmanaque.com/Agosto/18-8-eti.htm> (descargado 1/05/ 2010)

<sup>1263</sup> MALLART CUTÓ, J. *Disciplina*, en Diccionario de Pedagogía. Tomo A-F. Barcelona, Labor, p. 275

1. Comprometerse toda la comunidad educativa (todos aúna) a que prevalezca la disciplina como uno de los bienes mayores del centro.
2. Aplicar sin ningún tipo de vacilación la normativa vigente, así como el Reglamento Interior del Centro sobre todo lo regulado al respecto.
3. No perder la perspectiva de que el centro escolar es un centro educativo, no un juzgado, y por lo mismo todos los asuntos de disciplinas hay que verlos desde la perspectiva educativa, las sanciones deben ser siempre sanciones educativas.
4. La “Mediación Educativa” integrada por el Director del centro, Jefe de Estudios, un Profesor- Tutor, un Alumno, un Padre del AMPA y un integrador social. Mediación Educativa que por la gran experiencia de aprendizaje para quienes participan en ella es muy idónea para la resolución de conflictos.

Mediación Educativa, que debe intervenir cuando las partes en conflicto no llegan a la solución del mismo; y quedando excluida la Mediación Educativa en los casos de violencia, abuso sexual, armas y delitos.

5. El profesor debe estar muy atento a que la clase en el aula circule por los cauces de normalidad, y al mínimo desvío debe encauzarlo con tanta firmeza como comprensión demanden los hechos.
6. El profesor-Tutor debe estar pendiente de las informaciones que le lleguen al respecto de los profesores que imparten las clases al grupo que tutela, y haciéndose eco de ellas intervenir de la forma que aconseje la situación para encauzar los hechos de la manera más efectiva.
7. Los Jefes de Estudio tienen que darle la debida importancia: sancionar con disciplina dicha indisciplina, de tal forma que al cumplir la sanción, el sancionado haya visto las dimensiones educativas que conllevaba la sanción cumplida.)

Hemos visto que sin disciplina resulta difícil enseñar, y aún más aprender. Pero además de ello, impide que reine la convivencia, y esta es la fuente del calor humano y nexo de los miembros de la comunidad de la educativa intercultural del centro centro.

“Desde nuestra perspectiva- dicen Aguado, Gil y Mata- es preciso poner énfasis en desarrollar competencias para la convivencia intercultural. El desarrollo de competencia intercultural implica el reconocimiento de sus dimensiones: cognitivas y afectiva”<sup>1264</sup>. La *competencia cognitiva*, entendiendola “como el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos, tanto propios como de otros, que

---

<sup>1264</sup> Ib. p. 78

promuevan una comunicación efectiva. Destacan competencias como: la atención a lo apropiado según la situación y contexto, entender la influencia de la cultura en el propio lenguaje, según la cultura, el control de la incertidumbre, la capacidad de alternativa interpretativa como redefinición de nuevas categorías que nos permitan dar un sentido más adecuado a las conductas de los demás, minimizando prejuicios, el conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y la de los interactuantes”<sup>1265</sup>.

“*La competencia afectiva* se entiende- dicen las autoras- como la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural. Bajo esta conceptualización destacan las capacidades o competencias como: el control de la ansiedad mediante cierta tolerancia a las ambigüedades, el desarrollo de la capacidad de empatía; el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, la predisposición adecuada para aprender de los demás; la reflexión intercultural como constatación de la pluralidad y la verdad que cada cultura ha de superar; el deseo de reconstruir la propia identidad, entendiéndola como un elemento cambiante, contextual y en evolución a partir del contacto intercultural; y la motivación hacia la comunicación, que constituye el ingrediente fundamental de los procesos de aula en una escuela intercultural”<sup>1266</sup>.

### **3.3.4. Crear en la práctica educativa un clima escolar intercultural, atendiendo la diversidad adecuadamente**

Los hechos positivos, evidentemente, son la semilla del amor, y el amor la semilla de la convivencia. Si en un centro escolar intercultural se cultiva en el terreno de la práctica la interculturalidad, efectivamente se construyen los pilares de la disciplina y convivencia.

¿Y qué hacer para cultivar una auténtica educación intercultural?

Pensamos, que los ítems que exponen muy acertadamente Aguado, Gil y Mata en su libro<sup>1267</sup> son reveladores de lo que es realmente una educación intercultural:

- El respeto y la atención al pluralismo cultural presente en el centro afecta al entorno escolar en su integridad y a todas las decisiones educativas, no de forma esporádica o aislada.
- Se ofrece oportunidades para desarrollar un autoconcepto positivo y la autoestima en los estudiantes.

---

<sup>1265</sup> Ib. p. 78

<sup>1266</sup> Ib. pp. 78-79

<sup>1267</sup> AGUADO ODINA, T; GIL JAURENA, I; MATA BENITO, P (2005) Op. Cit. p. 83

- Se ayuda a todos los implicados (profesores, padres, alumnos, otros) a comprender las experiencias personales y académicas de los diferentes grupos culturales.
- Las diferentes visiones y referentes culturales presentes en la sociedad son analizadas y exploradas (estilos diversos, valores, creencias, etc.)
- Las características y las necesidades educativas de diferentes personas son tenidas en cuenta (según sexo, grupo cultural, religión, habilidad, etc.)
- Se estudian los diferentes grupos culturales desde una perspectiva comparada, con el fin de evitar exponer uno de ellos como modelo de referencia.
- Hechos, situaciones y conflictos son interpretados desde las diferentes perspectivas e intereses de las personas implicadas.

### **3.4. Las técnicas de estudio, como medio para enseñar a “aprender a aprender”, supone “enseñar a pensar”.**

El aprendizaje, para que se dé, necesita de una serie de condiciones. Las condiciones son que ha de existir un enseñante que enseñe bien, que invite a pensar y a repensar; así como se debe de dar un sujeto cognoscente empeñado en aprender sin regatear esfuerzo alguno hasta adquirir el conocimiento de aquello que el profesor le ha enseñado.

Enseñar “aprender a aprender” se debe hacer tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Es un imperativo de la propia naturaleza humana, y una exigencia de la sociedad en general, apremiada por las peculiaridades y retos de los tiempos. El ser humano, desde el mismo instante que sale del seno materno emite un lloro indicativo de la sorpresa que le supone su nuevo medio en el que tiene que adaptarse a vivir, adaptación que requiere un ir adquiriendo las habilidades adecuadas para ir viviendo sin trauma en el nuevo medio. El lloro es, pues, el primer momento en el que empieza “aprender a aprender”. Posteriormente, en los meses de su lenguaje mímico, hay que irle enseñando ese “aprender a aprender” mediante gestos, miradas que transmiten si lo va aprendiendo bien o mal, a efecto de continúe haciéndolo así o que vuelva a intentarlo. Después, en su fase de articulación de fonemas hay que preocuparse de vocalizárselos muy bien para que los vaya oyendo correctamente y para que en los tiempos que el niño se toma para repetirlos, los articule bien. Y en ese periodo lingüístico en que llama las cosas con la última sílaba de la palabra (verbigracia, abuelo por elo) se les debe pronunciar, intentando que preste atención, la palabra correctamente, vocalizándosela bien. Es una manera, pues, de irle enseñando “aprender a aprender”.

Aprender, pues, requiere un saber aprender; y un saber aprender requiere pensar en los contenidos objeto de aprendizaje y en uno mismo, demanda estar en posesión de un conjunto de habilidades que faciliten dicho aprendizaje. Y esas habilidades dimanar del pleno conocimiento de las “técnicas de estudio” para lo cual “hay que tener calma, ya que conseguir estudiar bien es tarea larga y difícil”<sup>1268</sup>, y no olvidar que “como mejor aprendemos es por el interés, la comprensión y el empleo cotidiano de las ideas. Este es el proceso natural del cerebro desde el nacimiento hasta la muerte”<sup>1269</sup>.

### 3.4.1. ¿Qué es eso de aprender a aprender?

El ser humano, a lo largo de su vida va afianzando aquellas competencias que la misma vida le demanda para evitar que sea un inadaptado a los cambios sociales que van surgiendo en su caminar cotidiano. En su período de formación no universitaria, el alumnado, en sus diferentes etapas y niveles va desarrollando, siguiendo las propuestas de la Unión Europea ocho competencias básicas:

1. Competencia social y ciudadana
2. Conocimiento e interacción con el mundo físico.
3. Competencia cultural y artística
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia en comunicación lingüística.
6. Competencia matemática.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Si observamos las ocho competencias, la competencia para aprender a aprender, subyace a todas las otras. “La Comisión Europea- dice Martín Ortega, E- define esta competencia como “la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía. Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin reutilizar

---

<sup>1268</sup> PALLERO, S. (1978) *Aprender a estudiar*. Madrid, Grafica Roma.-Emilio Ferrari, 30. p. 9

<sup>1269</sup> GUINERY, M. (1971) *Aprender a estudiar*. Barcelona, Edit. Fontanella, p. 19

y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza.”<sup>1270</sup>

Desarrollar, pues, la competencia de “aprender a aprender” implica a lo largo del proceso educativo:

- “Desarrollar una visión estratégica de los problemas, anticipar posible escenario y consecuencias futuras de las acciones individuales y/o sociales.
- Buscar explicaciones multicausales para comprender los fenómenos sociales y evaluar sus consecuencias.
- Utilizar distintas estrategias para organizar, memorizar y recuperar la información: esquemas, resúmenes, etc.
- Participar en debates y contrastar las opiniones personales con los restos de compañeros.
- Desarrollar el gusto por el aprendizaje continuo y la actualización permanente”<sup>1271</sup>.

Saber aprender-aprender, no “se refiere a cualquier forma de aprender, sino concretamente al aprendizaje racional y creador...realizado a través del estudio. Se quiere aludir por otra parte al aprendizaje auténtico y no al superficial, es decir, el que implica...trabajo reflexivo, retener, elaborar e integrar en la mente la información adquirida; aplicar a utilizar lo aprendido...Un aprendizaje que se desarrolla a impulsos de la curiosidad intelectual, con sentido crítico y que persigue no la acumulación de conocimientos sino el profundizar en los problemas y saber lo esencial. Un aprendizaje que va más allá de lo recibido porque se propone también describir, inventar, expresarse de un modo original”<sup>1272</sup>

Resumiendo, enseñar a “aprender a aprender” estriba en enseñar a los alumnos, de forma gradual y al ritmo de su nivel académico, a razonar y a crear reflexionando sobre lo aprendido y a saberlo utilizar; y ello implica un conocimiento de las técnicas de estudio, así como del conocimiento de uno mismo; enseñanza que deben hacer todos los profesores acordes con las exigencias del área, materia o asignatura que imparte al alumno, lo que

---

<sup>1270</sup> MARTÍN ORTEGA, E. *Aprender a aprender: una competencia básica entre las básicas*.  
<http://www.edu.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf> (descargado 1-5.2010)

<sup>1271</sup> Guías didácticas de 2º de ESO de Vicens Vives. Barcelona,

<sup>1272</sup> CASTILLO CEBALLOS, G. (1976) *Sabemos aprender*. Madrid, Editorial Prensa Española- Edit. Magisterio Español-Editorial Nacional, p. 45



requiere calma, en cuanto es tarea larga y difícil que demanda interés, comprensión y uso cotidiano de las ideas que se aprenden.

Aprender a aprender supone, pues, saber utilizar adecuadamente las estrategias cognitivas y meta cognitivas, así como dotar de buenas herramientas al alumnado cuando se le está enseñando e invitarle a observar sus procesos mentales cuando está aprendiendo hasta llegar a tener un conocimiento de los mismos. Y pensamos que el conocimiento más importante es precisamente el conocimiento de uno mismo, o meta cognitivo, lo que supone que el alumno tiene que conocer su propio conocimiento psicológico sobre el aprendizaje para que así pueda controlar sus acciones mentales. De ahí la conveniencia de que observe sus procesos mentales de aprendizaje.

Saber “aprender a aprender”, supone en definitiva cimentar la educación en los cuatro pilares recogidos en el informe UNESCO o informe Delors (1996) sobre los que se debía basar la educación para el siglo XXI:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser<sup>1273</sup>.

### 3.4.2. ¿Qué son las técnicas de estudio?

La palabra “técnica” hace referencia al “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte...pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos... habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para conseguir algo” (son los significados, entre otros, que recoge la DRAE).

En resumen, técnicas de estudio es el conjunto de estrategias o habilidades que el estudiante ha de poseer para aprender. De aquí la conveniencia, para evitar incoherencias, de enseñar a estudiar antes de aprender lo que debe aprender. El alumno, ha de adquirir, pues, una serie de estrategias para llevar a cabo de manera óptima su aprendizaje.

La gran estrategia o habilidad que tiene que tener el alumno es una buena lectura comprensiva. Es decir, tiene que saber leer comprendiendo perfectamente el contenido de lo que lee. Y eso es algo que tiene que tener que iniciar en el momento que los factores que intervienen “en el aprendizaje de la lectura y la escritura están óptimamente preparados para

---

<sup>1273</sup> Citado por Sáez Alonso, R. en su Obra *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid, Editorial CCS, p. 23

ello: la inteligencia mental, la lateralidad, el esquema corporal, desarrollo perceptual (percepción visual, auditiva, espacial y temporal) desarrollo psicomotriz, lenguaje y desarrollo afectivo (ver punto 3.2.2).

El Centro, o mejor dicho, todos los profesores se aúnan al principio de que todas las disciplinas objeto de enseñanza/aprendizaje se materializan en lenguaje. Todas son puro lenguaje, lenguaje que hay que entender, comprender, interpretar con precisión y rigor. Y por esta razón el objeto de la enseñanza escolar de cualquier área, materia o asignatura es enseñar a leer, al ritmo y grado del nivel mental y escolar en que se encuentra el alumno, de forma interdisciplinar. Así, pues, el profesor de Matemáticas enseña a sus alumnos a leer y comprender el lenguaje matemático, como el profesor de Ciencias Naturales debe enseñar el lenguaje de Ciencias Naturales, y el de Historia y Geografía el lenguaje histórico y geográfico. Ese debe ser el objetivo: enseñar a leer de manera comprensiva el lenguaje específico del área, materia o asignatura de su competencia. El alumno tiene que saber para ser un buen lector el significado del léxico que soporta los contenidos de la ciencia que estudia. Un alumno, con una lectura comprensiva camina sin miedo por la senda de la investigación para edificar sus conocimientos sin temor a fracasar. Su seguridad está en la confianza que emana de su capacidad lingüística para ver y comprender lo que gradualmente va estudiando.

Tierno Jiménez, respecto a las estrategias que el estudiante debe poseer para aprender piensa que estas deben ser: “*saber estudiar*”; *conocerse bien como estudiante* en cual es su interés para aprender, en qué medida organiza y planifica adecuadamente el estudio a corto y medio plazo, nivel de atención y esfuerzo en clase, en qué medida logra memorizar y retener lo aprendido, si la lectura es comprensiva, estudio personal en casa o tareas”, si prepara bien y con tiempo controles y exámenes, grado de autoconfianza y autoestima; “*hacer las veces de profesor*”, explicando a otros lo que se está aprendiendo; “*sólo competir con uno mismo*”, siendo cada día un poco más constante, responsable y eficaz que ayer; tener claro que “*cualquier fracaso es un poco más hacia el éxito*” siempre que de forma práctica e inteligente se busque las causas del fracaso y se ponga rápidamente los remedios necesarios, en lugar de refugiarse en la lamentaciones; *tesón, perseverancia* sin desmayo y aprovechamiento del tiempo al máximo; aprender a *felicitar a uno mismo*; “*fuerza de voluntad*”, que viene a ser el soporte de las estrategias anteriores<sup>1274</sup>, como la comprensión lectora es la gran palanca que

---

<sup>1274</sup> TIERNO JIMENEZ, B. (1997) *D el fracaso al éxito escolar*. Barcelona, Plaza y Janés, pp. 16-18

hace posible el ejercicio de la voluntad para ser el soporte del resto de las estrategias consideradas por el citado Tierno Jiménez.

Pero estar en posesión de dichas estrategias no es suficiente. El estudiante necesita algo más. Necesita poseer “su método personal de estudio”<sup>1275</sup>, ajustado a sus propias capacidades, basado en una fuerte voluntad de estudio, en querer estudiar, cuidando las condiciones físico-psíquicas que se han de dar para estudiar (vigilar la fatiga, preocuparse de los tiempos de descanso, de la relajación corporal, autoestima), las condiciones ambientales (lugar de estudio: temperatura, silencio, iluminación, oxigenación, mesa de trabajo, silla, estantería próxima a la mesa, orden y limpieza en la habitación de estudio); pues el “estudio no es una ocupación del entendimiento, es un trabajo de todo el hombre. Santo Tomás de Aquino lo expresaba con estas palabras: “No es el entendimiento el que entiende, sino todo el hombre el que entiende por el entendimiento” Lo que quiere decir que en el acto de entender influye todos los elementos que constituye al hombre, y en especial: sistema nervioso, sentidos, imaginación, voluntad”<sup>1276</sup>.

El alumno, pues, ha de adquirir en su propio centro el conocimiento de las técnicas de estudio. Técnicas de estudio, que no se le deben enseñar en forma de curso reducido a un número de sesiones, sino que gradualmente, según el nivel en que se encuentre, cada profesor de manera interdisciplinar irá formando a sus alumnos en aquellas técnicas acordes a su área, materia o disciplina: la lectura, el subrayado, el esquema, el resumen y apuntes.

### **3.5. Apertura del Centro a las Nuevas Tecnologías (NT): Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).**

Desde que el ser humano existe, existe el llamado hoy “acto didáctico” que no es sino la realización y desenvolvimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje, del que sirve para para transmitir sus conocimientos a sus descendientes. Para llevar a cabo dicho quehacer, se valía de la palabra, era su único medio o recurso que tenían el hombre para hacer realidad lo que pretendía. El hombre, pues, se vale de la palabra como recurso didáctico, para llevar a cabo la transmisión de sus conocimientos. Quinientos años antes de nuestra era, desde la Gracia clásica, “el maestro es el principal medio de comunicación del conocimiento (UNAM: 1994: 72). La modalidad presencial se facilitaba en los espacios donde los griegos daban clases a sus alumnos, ejercían la comunicación cara a cara a través de la palabra oral,

---

<sup>1275</sup> Ib. p. 63

<sup>1276</sup> Ib. p. 67

principal herramienta de aquellas épocas”<sup>1277</sup>. “Situación que prevalece, por más de 3,000 años, a partir de Homero, Moisés y Sócrates, el maestro estaba en contacto personal directo con el estudiante. En realidad, permaneció como la forma básica de comunicación educativa hasta el siglo XIV, etapa de la humanidad en que aparece la tecnología en la educación, con la invención de la imprenta”<sup>1278</sup>.

Es evidente, pues, que el docente necesita de medios o recursos didácticos para conseguir sus objetivos educativos. Aguado, Gil y Mato engloban “bajo el nombre de “recursos” diferentes materiales, personas, entidades, etc. Que pueden utilizarse para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado”.<sup>1279</sup> Recursos didácticos son el libro de texto, la pizarra, mapas, maquetas, materiales elaborados por los propios profesores, proyector de cuerpos opacos, proyector de diapositivas retroproyector, grabadora, radio, televisión, cine, video, etc.

Hoy hablamos de recursos didácticos tecnológicos. La tecnología educativa es una realidad a asumir por las instituciones educativa como un fenómeno que se ha de hacer presencial en las aulas con la misma normalidad que los es la pizarra o la tiza.

¿Y qué es la tecnología? “La tecnología se define como el conjunto de herramientas hechas por el hombre, como los medios eficientes para un fin, o como el conjunto de artefactos materiales. Desde los tiempos de Aristóteles (Rammert: 2001), la tecnología está constituida por cuatro elementos: el primero, es la materia o el material con el que se elabora el hecho técnico; el segundo, es la forma o el contorno que se le da; el tercero, es el fin o el uso para el cual es determinado; el cuarto, es la acción eficiente que el hombre constructor de herramientas le proporciona”<sup>1280</sup>.

La UNESCO (1984) concibe la Tecnología Educativa “en un nuevo y más amplio sentido, como el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación.

---

<sup>1277</sup> ROJAS ESPINOSA, M.J.(2010) *Usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y comunicación en la formación del comunicador social, caso*”. Universidad Veracruzana, Edición electrónica gratuita.

<sup>1278</sup> Ib.

<sup>1279</sup> AGUADO ODINA, T.; GIL JAURENA, I; MATO BENITO, P ( 2005) Op. Cit. p. 118

<sup>1280</sup> ROJAS ESPINOSA, M.J.(2010) *Usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y comunicación en la formación del comunicador social, caso*”. Universidad Veracruzana, Edición electrónica gratuita.

### 3.5.1. Métodos, medios o recursos didácticos y formas didácticas

El Centro Escolar, que concebimos debe estar abierto como línea de actuación metodológica a toda innovación que optimice los procesos de enseñanza/aprendizaje como objetivo primordial de una educación de calidad. En los procesos de enseñanza/aprendizaje además del profesor (encargado de enseñar) y el alumno (el que tiene el rol de aprender) hay diferentes caminos, es decir métodos, para llegar al fin. Mas dichos métodos necesita de unos procedimientos didácticos, que no son sino los medios que se emplea para desarrollar el método. Hay cuatro o métodos para llegar a la verdad: análisis, síntesis, inducción y deducción. Y para recorrer estos caminos se pueden utilizar tres procedimientos o medios o didácticos: *la palabra, la intuición, la acción*.

Resumiendo, el docente (maestro o profesor) para enseñar emplea: a) la palabra; b) sitúa las cosas ante los educandos para que las vean o intuya, y c) les ordena que hagan ejercicios<sup>1281</sup>.

“Más detalladamente: procedimiento es el instrumento para aplicar el método; el vehículo que se utiliza para recorrer el camino y llegar al saber. Unos maestros utilizan muy bien la palabra y otros no. Unos chicos aprenderán bien oyendo y otros viendo, y algunos haciendo las cosas. Hay conocimientos que se aprenden muy bien oyendo, otros viendo, etc. Según esto, procedimiento es la adaptación o aplicación que se hace del método, teniendo en cuenta la manera de ser del maestro, de los alumnos y de las asignaturas”<sup>1282</sup> El texto, tras evidenciar la heterogeneidad, manifiesta la conveniencia de atender dicha diversidad como forma de optimizar los procesos de la enseñanza/aprendizaje.

Efectivamente, el método es el camino que el docente elige andar para conseguir con su enseñanza el objetivo de la misma, que es que el alumno aprenda perfectamente los contenidos hasta su plena asimilación. El procedimiento o medio didáctico es el instrumento de que se vale para caminar por dicho camino o aplica el método. Y la forma, es el modo de aplicar el medio didáctico. Así, pues, las formas del procedimiento verbal son tres: *expositivas, interrogativa y mixta*; las formas del procedimiento intuitivo son: el *museo escolar* en el que figuran animales, vegetales y minerales; *excursiones* para ver las montañas, conocer los ríos, los árboles, las rocas, etc., *in situ*; *visitas* a museos, fábricas, talleres; ilustraciones, imágenes, películas, documentales, la TV, DVD etc cuando no es posible celebrar excursiones; *lecciones de cosas*. Enseñar qué es una flor, un insecto, etc, teniéndolo

---

<sup>1281</sup> VEGA ALONSO, R. (1962) *Metodología y Organización Escolar*. Sevilla, pp. 24-31.

<sup>1282</sup> Ib. p. 31

presente enseñar qué es una cosa. Las formas activas se llevan a cabo mediante la realización de ejercicios.

Insistimos que medio didáctico es, pues, el instrumento con el que camina el docente para llevar a cabo su enseñanza por el camino que supone ser el método que ha elegido para llegar al fin que persigue, que no es otro que el alumno consiga “aprender a aprender” y “aprender a pensar”. Moreno Herrero, define los medios didácticos “como el instrumento del que nos servimos para la construcción del conocimiento”<sup>1283</sup>. Y por materiales didácticos “los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje”<sup>1284</sup>.

### **3.5.2. Las nuevas tecnologías (NT): las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).**

Es obvio, que los centros escolares en el seno de una sociedad pluralista no pueden ni debe cerrarse a los desafíos tecnológicos de su tiempo. La educación tiene que estar, pues, a la altura de las innovaciones que evolutivamente se van dando, así como a los requerimientos de la sociedad en general a la que pertenecen.

Actualmente vivimos en la llamada sociedad del conocimiento y la información “en la que uno de los rasgos más definitorios- dice Area Moreira- es la omnipresencia de las tecnologías digitales en todos los ámbitos socioeconómicos configurando lo que se conoce como “tercera revolución industrial”<sup>1285</sup>. Respecto a los procesos de la revolución industrial, Lucas Marín dice que “hablar de la primera revolución industrial nos lleva a pensar en la máquina de vapor que se concreta en la hiladora mecánica o en el ferrocarril. Igualmente la segunda revolución industrial nos remite a la cadena de montaje para la producción en serie y al automóvil como su expresión más conseguida. La tercera revolución centrada en el tratamiento de la información, viene representada por los ordenadores considerados como la máquina por excelencia de la nueva forma de sociedad”<sup>1286</sup>.

“Por Nuevas Tecnologías hay que entender el nuevo conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Su característica más visible es su radical carácter innovador y su influencia más notable se establece en el cambio

---

<sup>1283</sup> MORENO HERRERO, I. (2004) *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula* . p. 3.  
<http://www.ucm.es/info/doe/profe/isidro/utilizaci%F3n%20de%20medios%20y%20recursos.pdf> (descargado 7/05/2010)

<sup>1284</sup> Ib. p. 3

<sup>1285</sup> AREA MOREIRA, M. La escuela y la sociedad de la información” p. 16 En AREA. M, FERRÉS. J Y OTROS (2005) *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Madrid, MEC.

<sup>1286</sup> LUCAS MARÍN, A. (2000) *La nueva sociedad de la información. Una perspectiva desde Silicon Valley*. Madrid, Trotta, p. 53

tecnológico y cultural, en el sentido de que están dando lugar a nuevos procesos culturales. Todas ellas son nuevas herramientas y nuevos modos de expresión, que suponen nuevas formas de acceso y nuevos modelos de participación y recreación cultural y, por lo mismo, las Nuevas Tecnologías establecen un nuevo concepto de alfabetización”<sup>1287</sup>.

Las Tecnología de la información y la comunicación (TIC: informática, internet y telecomunicaciones)), dice Kofi Annan “no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se disponen de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia, y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua”<sup>1288</sup>.

Hemos visto, pues, que el docente para llevar a cabo su enseñanza ha necesitado de métodos, de medios, de formas y de materiales didácticos. Los materiales didácticos de que han ido disponiendo los docentes desde la aparición de la imprenta hasta nuestros días para facilitar los procesos de enseñanza/aprendizaje han ido evolucionando a través del tiempo, y que siguiendo el esquema expuesto por Moreno Herrero actualmente dispone:

a) *Soporte papel:*

Libros de divulgación, de texto, de consulta, de información, de información y actividades, de actividades diversas; cuadernos de ejercicios, autocorrectivos; diccionarios, enciclopedias; carpetas de trabajo, folletos, guías, catálogos, etc.

b) *Técnicas blandas:*

Pizarras, rota folio, paneles, carteles, franelogramas, dioramas, etc.

c) *Audiovisuales y medios de comunicación:*

- Sistemas de audio: reproducción, grabación, radio, televisión, vídeo.
- Imagen: fotografía, diapositivas, retroproyección, vídeo, televisión, cine.
- Sistemas mixtos: prensa escrita, fotonovelas, foto relatos, tebeos, carteles, diaporamas.

d) *Sistemas informáticos:*

Paquetes integrados (procesadores de texto, bases de datos, hojas de cálculo, presentaciones, etc.), programas de diseño y fotografía, hipertextos e hipermedia, sistemas multimedia, sistemas telemáticos, redes, internet, correo electrónico, chat, videoconferencia, etc.

---

<sup>1287</sup> MARQUÈS GRAELLS, P. Y OTROS (1999) base de datos. definiciones - marco conceptual nuevas tecnologías aplicadas a la educación. <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/DefinicionesNNTT.html> (descargado 8/05/2010)

<sup>1288</sup> KOFI ANNAN (2003) *Discurso inaugural de la primera fase de la WSIS, Ginebra*

### 3.5.3. Ventajas e inconvenientes de la aplicación de las nuevas tecnologías

Efectivamente, desde una perspectiva de globalidad mundial, su importancia es indiscutible. Indiscutible, pues, como muy bien dice Soler Pérez dice: “actualmente las Tecnologías de la Información y Comunicación puede verse reflejada en como han permitido llevar la globalidad al mundo de la información, facilitando la comunicación entre las personas e instituciones no solo a nivel de la comunidad o el estado sino que también a nivel mundial, con lo que ha conseguido eliminar barreras espaciales y temporales, que no hace demasiado tiempo se consideraban infranqueables. En una sociedad cambiante como la que vivimos, la escuela se encuentra con la gran oportunidad de integrar esta realidad y de hacer participar a toda la comunidad educativa activamente endecha realidad”<sup>1289</sup>.

La forma de abrirse el Centro Escolar a las nuevas tecnologías tiene que empezar preparando al profesorado en estos medios por parte de las Administraciones pertinentes de la Educación, y prepararlo bien. Sobre lo que acabamos de decir, se aprecia un atisbo de intenciones en la ORDEN 1275/2010, de 8 de marzo, por la que se implanta el proyecto de institutos de innovación tecnológica en la Comunidad de Madrid, que pensamos se vaya generalizando en el resto de las autonomías . Pero a demás de esta preparación, y para que toda la comunidad educativa sea partícipe, el ordenador estará incorporado dentro de las aulas y el entorno doméstico de los alumnos mediante diversos medios: información a padres, fomentando la utilización e intervención del profesorado, con el fin de que todos los alumnos lo vean como una herramienta de trabajo escolar real. Dispondrá igualmente el aula de una pizarra digital, y de cuantos sena necesarios para el desarrollo de las clases.

Las ventajas del uso de la nueva tecnología son varias:

Gómez Segura, piensa que son aspectos positivos “las posibilidades perceptivas y cognitivas que abren estas herramientas de la reciente hornada tecnológica suponen mucho más que un simple apoyo a la labor educativa: parecen conformar una visión y comprensión distintas de la realidad”<sup>1290</sup>; la inmediatez ( a veces instantánea o casi instantánea, como es el caso de los informativos televisivos o radiofónicos), la acumulación de informaciones acerca

---

<sup>1289</sup> SOLER PÉREZ, V. (2008). E:\VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA.htm (Descargado 9/05/2010)

<sup>1290</sup> GOMEZ SEGURA, E. (2003) *Educación en la era mediática. Una realidad virtual*. Barcelona., Ediciones Bellaterra. p. 19.



de cuanto ocurre en el mundo, la vistosidad respaldadas con imágenes, las posibilidades de repetición, la cercanía, la domesticidad que han alcanzado, su aparente universalidad<sup>1291</sup>.

Soler Pérez, dice al respecto que:

“Una de las ventajas más obvias y más importantes es la motivación, los alumnos normalmente al usar los recursos TIC se encuentran muy motivados lo que conlleva en un principio que el alumno se encuentre más predispuesto al aprendizaje, esta motivación hará que los alumnos tengan más atención puesta en la actividad y por tanto se puedan reforzar los objetivos a conseguir. Esto último traerá consigo también otra ventaja que será el aumento de la participación por parte de los alumnos lo que propiciará el desarrollo de iniciativas dado que las actividades TIC lleva consigo la constante toma de decisiones ante las respuestas del ordenador a sus acciones, la interacción es constante y por lo tanto se desarrolla el trabajo individualizado y creativo....

Otra ventaja serán los canales de comunicación que proporciona Internet que facilitan el contacto entre los alumnos y con los profesores. Mayor comunicación entre profesores y alumnos, lo que facilita preguntar dudas en el momento en que surgen, además las tareas educativas realizadas con ordenador permiten obtener un alto grado de interdisciplinariedad debido a que gran capacidad de almacenamiento permite realizar un amplio espectro de actividades y por lo tanto expande nuestro medio de educar, abriendo el abanico día a día con el desarrollo constante de la tecnología.

Las TIC son ideales también para el trabajo en grupo, por lo que provocan el intercambio de ideas, la cooperación y el desarrollo de la personalidad del niño, lo que hace a su vez que entre los miembros del grupo busquen la solución para un problema, compartan la información y por tanto actúen en equipo, la actividad casi constante hará que el aburrimiento no llegue y por tanto el proceso educativo sea más grato”<sup>1292</sup>.

Los inconvenientes se centran en la gran dispersión de la información como consecuencia de la gran cantidad de contenidos que existen en la red, lo que supone para el alumno un gran desvío en sus objetivos y dificultades en encontrar lo que busca, inconveniente que implica al profesor, con el fin de evitarlo, oriente debidamente a los alumnos acerca de cómo buscar y seleccionar los contenidos que queremos que lleguen a ellos realmente. Pueden también tentarles a pasar a otras páginas de ocio, juegos, videos, y

---

<sup>1291</sup> Ib. pp. 20-21

<sup>1292</sup> SOLER PÉREZ, V ( 2008) .: E:\VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA.htm  
(Descargado 9/05/2010)

desviarles del objetivo prioritario y encomendado en clase. Y finalmente, hay informaciones no fiables, páginas donde el contenido no es científico, sino opinable; y a veces, los alumnos llevados por el desafío de tiempo suelen utilizar indebidamente la operación de copiar y pegar; también el ordenador puede terminar cansándoles y aburriendo por un excesivo uso<sup>1293</sup>.

Realizado el balance de la ventajas e inconvenientes, la parte más inclinada es la de las ventajas. No obstante, cada instrumento de los que componen las tecnologías de la información y la comunicación requiere un estudio que no es este, a nuestro juicio, el momento de hacerlo, pues, no cabe la menor duda que cada uno requiere un correcto uso para obtener del mismo el óptimo rendimiento escolar o académico.

Ediciones SM ha realizado una investigación sobre “Tecnología y Aprendizaje”, dirigida por el Instituto Idea, con el fin de comparar el rendimiento académico de los alumnos en dos entornos bastante homogéneos, diferentes tan solo en el material pedagógico utilizado-ordenador o libro de texto, respetando la forma habitual de los profesores y el normal funcionamiento de los centros. Un mismo profesor trabajaba con un grupo de alumnos en el aula de informática, solo con materiales digitales, y con otro de control en aula tradicional, solo con libro de texto.

La conclusión a la que llegan es que “el problema principal no es un asunto técnico-tener o no tener ordenador- sino educativo: para qué, cómo y en función de qué concepción la enseñanza se utiliza. Conseguir este objetivo no depende solamente de incorporar más ordenadores en los centros. Hace falta reflexionar sobre los objetivos, sobre la organización de los centros, sobre las relaciones entre los profesores y los alumnos, sobre el modelos de formación sobre los profesores, sobre la cooperación entre ellos, sobre el tiempo de los docentes, sobre, en suma, la calidad de la enseñanza. Los datos recogidos en este limitado experimento apuntan a que la enseñanza con ordenador puede contribuir a transformar la enseñanza en el aula, a mejorar el funcionamiento de los centros y a crear una cultura más favorable al cambio educativo”<sup>1294</sup>.

#### **4. Medidas provenientes de la familia**

La educación, por razón de derecho natural “compete a la familia. “La familia- dice García Hoz- es la comunidad de límites más precisos y reducidos, dentro de la cual, normalmente, adviene el hombre a la existencia. Por eso, la familia constituye, normalmente

---

<sup>1293</sup> Ib.

<sup>1294</sup> [http://www.ti.profes.net/especiales2.asp?id\\_contenido=41794](http://www.ti.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=41794) (descargado 15-02-2011)

también, el primer conjunto de estímulos educativos para la persona humana; la familia es la paidocenosis fundamental”<sup>1295</sup>. “Paidocenosis” es el conjunto de estímulos ambientales, intencionales y positivos que influyen en el ser humano.

Los estímulos educativos de la familia son diferentes a lo de otras instituciones. “Los influjos familiares son los más extensos y los más hondos en la existencia humana, de tal suerte que su deficiencia cualitativa o cuantitativa produce perturbaciones o estados de carenciales de orden psíquico que difícilmente pueden remediarse...

La entrega mutua de los cónyuges y, después, la dedicación a los hijos, constituyen normalmente la entrega más honda y eficaz de un hombre a los otros”<sup>1296</sup>.

La familia es una entidad compleja, los mismos elementos constitutivos de la misma avalan lo que acabamos de afirmar. Varios son sus elementos, como varia son sus relaciones. Los elementos constitutivos de la familia son, pues, *personales*, formados padres e hijos, que son los que configuran la familia; por los parientes, que son los ligados a los padres y a los hijos con lazos de sangre; *materiales* (casa o habitación) y *formales* (manifestados en las relaciones familiares (la autoridad).

Respecto a las relaciones entre los elementos configurativos de esta entidad compleja, se tipifican en relaciones *ad intra*, que son las que hay dentro de la familia, como las relaciones conyugales, las paterno-filiares y fraternales, y las relaciones con los parientes y amigos; y las *ad extra*, que son las que la familia mantiene con elementos o comunidades situadas fuera de ella, como es verbigracia la institución específicamente educativa<sup>1297</sup>.

A la familia, hemos dicho, le compete la educación por derecho natural, educación que tiene sus propias características. Así, pues, en el ámbito familiar la educación se realiza como una forma de vida, es el medio natural para cultivar el jugoso campo de la intimidad humana, y, por lo mismo, es la comunidad familiar el más adecuado marco para el establecimiento de relaciones personales directas, en ella es donde la personalidad se afirma de un modo más patente y en la que se hará hombre para elegir su camino”<sup>1298</sup>. En el seno de la familia se realizan las tareas específicas de la educación familiar: el cultivo de la personalidad, formación predominantemente moral y religiosa, adaptación y orientación de la personalidad. “En la vida familiar cada uno es quien es, de un modo ininterrumpido”<sup>1299</sup>.

---

<sup>1295</sup> GARCÍA HOZ, V. (1970) *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid, Rialp, p. 347

<sup>1296</sup> Ib. 348

<sup>1297</sup> Ib. 350

<sup>1298</sup> Ib. 351

<sup>1299</sup> Ib.. 352

¿Qué puede hacer la familia para que sus hijos no fracasen escolarmente? ¿Qué medidas tomar para evitarlo?

Los interrogantes nos retan a que investiguemos lo necesario hasta darles cumplida respuesta. Y así lo hacemos. Y pensamos, que entre las muchas medidas que la familia puede tomar, están, a nuestro juicio, las siguientes:

a. *Nacer familia todos los días*. Es una tarea que debe tener su inicio previo al darse mutuamente el Si quiero. Previo al SI, conviene diseñar el proyecto familiar: principios que lo han de regir, objetivos por los que han de trabajar. Después de darse el SI, deben ir haciendo realidad dichos principios y dichos objetivos. “La futura madre ha confiar en si misma y procurar formarse debidamente”<sup>1300</sup>. Con la llegada de los hijos, empieza la tarea de ir realizando lo diseñado en el Proyecto familiar y poniendo en marcha, desde la misma realidad, la responsabilidad de cada uno de los cónyuges, desde la mutua colaboración para ir sembrando de amor el hogar que ha de ser la auténtica familia. Amor que ha de respirar confianza y lealtad, delicadeza e intimidad. Amor que ha de subyacer en la ética familiar, que los padres han de lograr que reine en el hogar. Pues, “frente a la blandara, a la indolencia y al sentimiento de tener derecho a la vida hogareña sin ganarla, destacaríamos esta ética, que habrá de apoyarse en virtudes familiares: la piedad, la observancia, honor, obediencia, vindicación, gratitud, veracidad, liberalidad, amistad”<sup>1301</sup>.

Los padres, en la tarea de ir haciendo familia, deben tener como Objetivo la integración de todos sus miembros, el deber de ellos como padres ha de ser: cómo deben trabajar y organizar a los hijos dentro de la familia para conseguir que sean felices cumpliendo su deber<sup>1302</sup>. Pues, “si su hijo se encuentra que es *Alguien en su casa*, que es *Tenido en cuenta*, que forma parte del equipo, que se conoce los problemas y proyectos de “su” familia... se encontrará a gusto, estudiará bien y en definitiva: será más feliz porque se encontrará integrado”<sup>1303</sup>. Esto implica y anima a que han de “conocer mejor a sus hijos” y para ello prepararse y estudiar:

\*su carácter

\* su temperamento

---

<sup>1300</sup> MIRABELL ANDREU, E. (1975) *¿Sabemos ser padres?*. Madrid, Edit. Prensa Española-Magisterio Español, p. 8

<sup>1301</sup> OTERO, F. OTERO – COROMINAS, F. (1988) *Hacer familia hoy. Pedagogías innovadoras*. Madrid, Ediciones Palabras, pp. 229-30

<sup>1302</sup> Ib. p. 22

<sup>1303</sup> Ib. p. 23

- \* la evolución de su personalidad
- \* Crisis
- \* Cómo prever problemas
- \* Pedagogía aplicada
- \* Psicología de la comunicación

Si para colaborar en un proyecto es necesario ser experto y tener una carrera de apoyo, para ejercer como padres parece sensato pensar que debe ser necesario tener una preparación adecuada”<sup>1304</sup>. Lo que supone, pues, que hay que “aprender a ser padres”<sup>1305</sup>, recurriendo a “la buena voluntad, la sensatez, el amor a los hijos y el deseo de hacerlos felices, todo lo que confusamente solía englobarse bajo el apelativo de instinto paternal y maternal, se una base indispensable. Pero también insuficiente. Hay que añadir un esfuerzo por informarse, por leer y aprender”<sup>1306</sup>.

En el seno de este clima armonioso de familia, en el que la convivencia entre paterno-filiar, fraternal y abuelos-filiar es un hecho hermoso cotidiano, los “Sies” o “Noes” basados en la razón de los hechos, decididos por los padres, por un bien mayor, es aceptado de buen grado por el miembro al que afecte dicho “Sí” o dicho “No” con corresponsabilidad. Y si así no fuera, los padres no deben dudar lo más mínimo en que dicho “Si” o dicho “No” siga adelante, aplicando con firmeza, a la vez que con mucho amor, ejerciendo su autoridad que nace de la misma relación desigual, como es la paterno-filiar, que le acompaña silenciosamente siempre, en la medida que siempre debe darse dicha relación.

b. *Prepararse para saber educar a sus hijos.* Porque es grandiosa la misión que les concierne por derecho natural, es por lo que no deben dejar los padres la educación que quieren dar a sus hijos a la improvisación, ni a la simple ocurrencia, ni al modelo de educación que recibieron en su día de sus padres. “El mundo ha evolucionado y seguirá evolucionando. La vida de los niños de hoy no es igual a la que vivieron sus padres hace veinte o treinta años, y su futura vida de adulto será, sin duda, más diferente todavía”<sup>1307</sup>. Los tiempos, pues, son otros, la sociedad distinta, los hijos diferentes a como lo fueron ellos; cada ser humano es distinto e irrepetible, y necesita ser tratado y educado con arreglo a sus peculiaridades, según demandan los tiempos en que vive y la sociedad en la que se desenvuelve.

---

<sup>1304</sup> Ib. pp. 23-24

<sup>1305</sup> MOURVILLIER, F Y BARDET, A.M. (1971) “*Qué deben saber los padres?*”. Barcelona, Herder, p.11

<sup>1306</sup> Ib. pp. 12-13

<sup>1307</sup> Ib. p. 11

Los padres han de prepararse para evitar desaciertos, improvisaciones, errores difíciles de enmendar, estados de ansiedad ante la inseguridad de no saber que hacer de ante determinados casos que surgen de forma repentina. Vale, como recuerdo, evocar aquellas palabras de Kieffer: “¡qué desconcierto para muchos progenitores cuando el primer tierno vástago hace su aparición entre el padre y la madre! Si no tienen entonces conciencia de los deberes que desde aquel día les incumbe, la educación será fruto del acaso, de la improvisación; será para este primer hijo, lo que Rabelais hubiera llamado *Experimentum in anima vili*. Llegará el segundo antes que el experimento, hecho a la buena de Dios, se puedan deducir conclusiones; un empirismo sin método ni continuidad dirigirá esta segunda educación, y con frecuencia será ya demasiado tarde cuando se percaten los padres de que van descarriados, y se verán reducidos a esperar impacientes el momento en que puedan colocar a sus hijos en un colegio o en un internado y dar de mano- ¿vaya ilusión!- a las responsabilidades que asumieron al llamar a un hijo a la vida del hogar”<sup>1308</sup>.

Esta necesaria preparación ha de hacerse constantemente. Hay muchos medios para ello: especialistas (psicólogos, pedagogos, educadores), libros, revistas, etc. El como el Centro escolar de sus hijos tiene uno: La escuela de padres.

c. *Promover las buenas relaciones con el entorno escolar.* La influencia de las buenas relaciones de la familia con el entorno escolar en el rendimiento académico del alumno es manifiestamente superior. Está demostrado que las familias preocupadas por la marcha escolar de sus hijos, con independencia de sus capital cultural, que se interesan en hablar con los tutores para ser informadas los resultados académicos suelen ser buenos. Estos mismos padres tienen, a la vez, una disposición favorable a los profesores, los apoyan en sus acciones educativas, y son receptivos a las consideraciones dadas por estos, así como a las orientaciones recibidas por los tutores. Sin embargo, por el contrario, aquellas familias que adoptan una actitud de desinterés por la escolaridad de sus hijos, o son proteccionistas de los mismos hasta tal punto que se ponen por parte de ellos, y en la más absoluta oposición a los profesores, los rendimientos suelen ser insatisfactorios.

El nivel cultural y económico de la familia, aunque importante para el alumno en lo que respecta a sus posibilidades, puede” tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital escolar puede tener mayor

---

<sup>1308</sup> KEFFER, F. (1945) La autoridad en la familia y en la escuela. Madrid, Ediciones FAX, p. 13.

influencia por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos, lo que les ayuda a alcanzar una buena escolaridad”<sup>1309</sup>.

Lo recomendable, es que mantengan buenas relaciones con la institución educativa, que participen y se implique en ella; actúen con sus hijos en sintonía con el centro escolar, apoyen a los profesores, estén con ellos por lo que supone para el bien personal de sus hijos y la mejora en su rendimiento académico. La crítica negativa de los profesores es el peor de los servicios que les pueden hacer a sus hijos.

d. *Expectativas adaptadas a las capacidades e inclinaciones profesionales de los hijos.* Está bien que los padres se marquen expectativas para sus hijos, pero que dichas expectativas sean acorde a las posibilidades reales de estos, y respondan a los gustos profesionales por los que se van inclinando sus hijos, no ellos. Pues, a veces, los padres desean que sus hijos estudien profesionalmente lo que estudiaron ellos, o le hubiera gustados estudiar, y por circunstancias de la vida no pudieron hacer.

Crear altas expectativas, o expectativas que no responde ni a las inclinaciones de los hijos ni a sus posibilidades reales, crea la mayoría de las veces decepción en los padres, malestar entre esto hasta deteriorar la normal convivencia, y estados de ansiedad en los hijos que van siempre con la presión de los resultados de la nota, llegando muchas veces al límite de sus posibilidades: la ansiedad no les permite disfrutar de su vida escolar.

e. *Ante los conflictos, diálogo.* En una sociedad comunitaria, basada en la convivencia, como es la entidad familiar, se dan las normales desavenencias entre hermanos, a veces entre los padres, y otras entre padres e hijos. Es evidente que lo más gratificante es la armonía, la dicha, el sosiego, la paz. Pero como entidad humana que es la familia, no siempre salen las cosas a pedir de bocas, en cuanto que los ejecutores de las mismas no son perfectos.

¿Qué hacer ante un determinado conflicto? ¿Cómo lo han de abordar los padres?

Como reacción común: actuar civilizadamente. Si es una desavenencia entre los padres; entre ellos, y mediante el diálogo, debe ser solucionada, dejando ambos al margen a los hijos para evitar tomen posición. Es verdad, que hay tipo de desavenencias que afectar enormemente a los hijos, siendo los divorcios la que más. Si es una discordia entre hermanos, los padres, si ellos no solucionan el conflicto, deben intervenir mediante un diálogo abierto para hallar la solución, y deje la menor herida psicológica entre ellos. Si la contrariedad es de los padres con los hijos por asuntos escolares los padres deben informarse acerca de dicho

---

<sup>1309</sup> MARCHESI, A. Y PEREZ, E.M. Op. Cit. 37

asunto hablando con el tutor, y a partir de dicha información, y mediante el diálogo y el compromiso del cumplimiento responsable para evitar que dicho asunto se repita.

Un rendimiento insatisfactorio, se debe subsanar, tras el análisis de las causas, erradicando dichas causas, y asumiendo el trabajo con el debido esfuerzo hasta rendir según las capacidades de dicho hijo, quedándole claro que su objetivo como alumno es ser responsable en hacer todo cuanto pueda para realizar las tareas encomendadas por sus profesores responsablemente.

f. *Promover factores que optimizan el rendimiento escolar.* Estos factores, nucleares desde nuestro punto de vista, son un buen clima familiar, rico en estímulos: autoconcepto de sí y académico; autoestima, diálogo, relaciones afectivas, actitudes frente a los valores, expectativas, etc.

A veces los bajos rendimientos académicos se deben a autoconcepción extorsionada y a una baja autoestima. Es importante que tengan un concepto positivo y una imagen favorable de ellos mismos, habituarles desde pequeños mediante tareas que le ayuden a prestar *atención*, a que se concentren en lo que hacen (siempre, claro está ajustado a su edad), promover desde pequeños al amor a la *lecto-escritura*, fomentar la *motivación*, *el interés*, *el esfuerzo personal*, *darles una imagen positiva de lo académico* (causa muchas veces, como hemos visto en el capítulo XI, del fracaso escolar), valorar en su justa medida el ejercicio de la memoria razonada (clave para el rendimiento académico, lo que supone que primero tiene que entender, y después retener), desarrollar hábitos de estudio (aprendiendo a estudiar, mediante técnicas de estudio que la facilite aprender de manera ágil y eficaz), estar muy atentos a los problemas de salud (anemia-origen de apatía, pérdida auditiva o algún defecto en la visión), conflictos emocionales (falta de estabilidad familiar. Problemas en casa, discusiones o reproches, En estos casos hay que transmitirles seguridad, dialogado con ellos), problemas relacionales (no ser aceptado por los compañeros, complejos varios: gordura, gafas, aparatos de dientes). Ante toda esta problemática, lo mejor es prevenir actuando rápidamente ante las primeras dificultades.

Respecto a la importancia de la autoconcepción, en relación con el rendimiento académico desde una perspectiva intercultural, Francisco Herrera y otros, de la Facultad de Educación y humanidades de Ceuta, Universidad de Granada llevan a cabo una investigación



con el título: ¿CÓMO INTERACTÚAN EL AUTOCONCEPTO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, EN UN CONTEXTO EDUCATIVO PLURICULTURAL?<sup>1310</sup>.

Para lo cual formulan las siguientes hipótesis, con sus respectivas conclusiones escritas en negrita:

I. General:

*El autoconcepto de la población escolar de las comunidades ceutíes cristiana y musulmana, afecta significativamente a su rendimiento académico. **El autoconcepto de la población escolar de las comunidades ceutíes cristianas y musulmanas, afecta significativamente a su rendimiento académico.***

II. Específicas:

*1. Existen diferencias significativas en los tipos y niveles de autoconcepto de la población escolar de las comunidades ceutíes cristiana y musulmana, individualizada y diferencialmente, por culturas y sexos.*

1.1. En el caso de la población escolar de la comunidad ceutí, por culturas: cristiana y musulmana. **Existen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores del autoconcepto analizado a favor de los cristianos; es decir estos son los que parecen tener mejor autoconcepto.**

1.2. En el caso de la población escolar de la comunidad ceutí, por sexos: chicos y chicas. En general, **todos los alumnos cristianos y musulmanes juntos o individualmente por, podemos decir que sólo existen diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto académico a favor de las chicas.**

*2. Existen diferencias significativas en los tipos y niveles de rendimiento académico de la población escolar de las comunidades ceutíes cristiana y musulmana, individualizada y diferencialmente, por culturas y sexos.*

2.1. En el caso de la población escolar de la comunidad ceutí, por culturas: cristiana y musulmana. **Existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en todas las áreas culturales y globalmente a favor de los alumnos cristianos.**

2.2. En el caso de la población escolar de la comunidad ceutí, por sexos: chicos y chicas. En general, **para todo el alumnado cristiano y musulmán junto, en cuanto a diferencias en el rendimiento académico por sexo, podemos decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas.**

---

<sup>1310</sup> HERRERA Y OTROS. *¿Cómo Interactúan el Autoconcepto y el Rendimiento Académico, en un Contexto Educativo Pluricultural*. Facultad de Educación y humanidades de Ceuta, Universidad de Granada. <http://www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF> (Descargado el 15-02-2011)

3. Existen relaciones significativas entre la autoconcepto y el rendimiento académico de los alumnos de la población escolar de las comunidades ceutíes cristiana y musulmana, individualizada y diferencialmente, por culturas y sexos. En el caso de la población escolar de la comunidad ceutí, por culturas: cristiana y musulmana.

**Tan sólo en el caso de los alumnos musulmanes aparece como predictor del rendimiento a académico el autoconcepto académico**, de los cinco que comprende la prueba t de Student: Autoconcepto emocional, familiar, académico, social y global.

Finamente, los autores terminan confirmando que “de alguna forma, la opinión de Musitu et al (1991) en el sentido de que el autoconcepto de los rechazados es inferior; de ahí, que también lo sea su factor de competencia académica y, por tanto su capacidad de autocontrol, al sentirse torpe y abrumados por las tareas escolares. Interpretando aquí como rechazados los niños en desventaja (especialmente los de las minorías), posibles víctimas de autoconceptos bajos debido a la discriminación, la pobreza, a las condiciones poco estimulantes de su entorno y su comparación con lo que gozan de mejor situación”.

*g. Atentos a las exigencias de la vida escolar del hijo, desde la perspectiva de fomentar el valor de la libertad responsable, de forma gradual y al ritmo que va marcando la edad.*

Partir del hecho tan evidente y real como que el curso escolar empieza para ellos, cuando empieza para sus hijos, debido a que desde dicho día tienen que empezar:

- A estar atentos a que realicen las tareas encomiendas por los profesores y a irles generando los hábitos de estudio con libertad responsable.
- Acompañar, si es necesario, al hijo en tanto está realizando las tareas encomiendas y animarlo tanta veces sea necesario y conveniente para elevar su ánimo y confortarlo.
- Controlarles y ayudarles, si fuera necesario a organizarse, a trabajar con orden, siguiendo las técnicas de estudio que va aprendiendo en su centro escolar, y aplicando lo propuesto en la medida anterior.
- Dejar de ver, pues, los centros como lugares donde están los hijos, sino lugares donde tienen la gran responsabilidad de “aprender a aprender” para “aprender a pensar”, y eso exige esfuerzo con miras a que se hagan HOMBRES, y eso implica que los padres han de mirar el Cuaderno de Trabajo de las respectivas áreas, materias o asignaturas, estar atentos a los trabajos encomendados, ver

los libros que usa e informarse diariamente de las tareas que debe ir anotando en la Agenda escolar, y apelar a su responsable.

- Tener presente que los hijos necesitan de los padres, como el Centro escolar necesita que se acerquen y colaboren con él para que los hijos se encuentren más atentos y entregados a la vida del Centro, y sean más receptivos a las consideraciones de sus profesores. Y por esa misma razón, el Centro necesita que los padres estén pendientes del cumplimiento y responsabilidad escolar de sus hijos por el mayor rendimiento académico que supone dicha atención.
- Centro escolar y familia, familia y Centro escolar tienen que transcribir una misma partitura, y tocar en ella los instrumentos de ambas entidades para que resulte de dicha sinfonía la más bella educación, arraigada en el más responsable de los hijos y en el más aplicado de los alumnos.
- Desarrollar buenos hábitos alimentarios, preocuparse porque desayune bien, se alimente con dieta equilibrada. Estar atentos en las cuestiones de sintomatología de anorexia, bulimia, drogadicción, pues, donde menos se piensa salta la liebre. Las amistades influyen mucho.
- Preocuparse por el entorno de sus amistades, conocerlas, saber de ellas, invitarlas a casa. Es un aspecto sumamente importante.
- Velar por la salud, sin la cual no es posible estudiar. “Sin buena salud- dice Harry Maddox- la vida no merece la pena y, ciertamente, nadie que esté fatigado, débil, anímico o que padezca una serie de pequeñas dolencias podrá estudiar con eficacia durante un período largo. La necesidad de salud mental (con lo que queremos decir ausencia de preocupaciones y ansiedades, un sentido de valor propio, la capacidad para enfrentarse con los problemas de una forma sensata y de un modo racional, la capacidad de amistad y disfrute de la vida) exige también que prestéis atención a los hábitos de ejercicios, sueño, régimen alimenticio, y al medio ambiente físico en el que vivís, en la medida que podáis controlarlo”<sup>1311</sup>. Hay, pues, que estar muy atentos a cualquier desequilibrio psico-somático. A veces, hay depresión donde nos parece que hay un simple aburrimiento o una pasajera melancolía. A veces hay...realmente no sabemos. Lo prudente es averiguarlo.

---

<sup>1311</sup> MADDOX, H (1970): “*Cómo estudiar*”. Barcelona, Oikos-tau.s.a.-ediciones, p. 217

- Las habitaciones de los hijos son para dormir y estudiar, en el caso de que no dispongan de una habitación de estudio; nada de TV, ni videos, ni ordenadores. Dichos aparatos deben estar en una habitación para el disfrute común de toda la familia.

*Ante las carencias económica, asistencia social.* La familia, en este caso, debe exponer su situación al tutor. Y éste canalizará la situación, a través del Equipo directivo a la asistencia social del Ayuntamiento del Municipio.

Como fundamento de cuanto hemos dicho respecto a la familia, como un determinante del rendimiento escolar, contamos con una investigación llevada a cabo, en la Universidad de Almería, por un grupo de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, *sobre la relación entre el clima familiar y el fracaso escolar*<sup>1312</sup>- entienden por *clima educativo familiar* la influencia por el grado y estilo de ayuda familiar a los hijos que viene determinado por los elementos del contexto familiar, como la dinámica de relaciones de comunicación y afectivas, las actitudes frente a los valores, las expectativas, etc- para la que se valen de una muestra de 1.178 alumnos de cuatro institutos de Almería capital (España) pertenecientes a los cuatro niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), con edades entre 12 y 18 años. Para la recogida de datos utilizan dos instrumentos de medida: una adaptación del cuestionario TAMAI y una medida del fracaso escolar. Como medida del fracaso escolar utilizan el número de cursos repetidos. Por su parte, el “Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil” TAMAI<sup>1313</sup>, lo utilizan para evaluar el grado de adaptación personal, social, escolar y familiar del alumno, así como las actitudes educadoras de los padres, como se puede apreciar en la Tabla 1.

---

<sup>1312</sup> <http://www.romsur.com/educa/fracasoesco.htm> (descargado 13-03-2011)

<sup>1313</sup> HERNÁNDEZ, A. y HERNÁNDEZ, P. (1998) TAMAI Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Madrid, TEA Ediciones

D1 Entorno académico	D2 Motivación académica	D3 Apoyo social	D4 Valoración académica-afectiva
- Factor 2: Autoconcepto académico. - Factor 3: Relaciones con padres y adultos. - Factor 4: Relaciones sociales en clase. - Factor 6: Relaciones de amistad. - Factor 12: Locus de control.	- Factor 1: Conducta en clase. - Factor 8: Expectativa futura.	- Factor 5: Interés familiar. - Factor 7: Aceptación percibida. - Factor 11: Relación con los profesores.	- Factor 9: Valoración académica. - Factor 10: Valoración afectiva.

**Tabla 1: Variables del cuestionario**

*Resultados*, según se pueden observar en la Tabla 2, las tres variables con mayor índice de correlación con el número de *Cursos repetidos* son:

- En primer lugar la *Conducta en clase* (a peor conducta más cursos repetidos)
- Después los *Estudios del padre* (a menor nivel de estudios más cursos repetidos)
- Y en tercer lugar la *Relación con padres y adultos* (a peor relación más cursos repetidos).

Las demás variables también correlacionan con el fracaso escolar aunque a un nivel inferior como puede observarse en los diferentes índices.

	Est. padre	Est. madre	Rel. con padres	Cond. clase	Auto concep.	Rel. clase	Rel. amistad	Expect futura	Locus control
Cursos repet.	<b>-,169**</b>	-,136**	<b>-,149**</b>	<b>-,216**</b>	-,079**	-,113**	-,144**	-,022	-,084**
Est. Padre	1	,505**	,026	,105**	,095**	-,044	,115**	-,020	,099**
Est. madre	,505**	1	,006	,042	,023	-,017	,070*	-,038	,043
Rel. Con padres	,026	,006	1	<b>,326**</b>	<b>,224**</b>	<b>,151**</b>	<b>,262**</b>	<b>,190**</b>	<b>,174**</b>

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

**Tabla 2: Matriz de correlaciones.**

El nivel de *estudios del padre* presenta correlaciones positivas sólo con cuatro de los siete factores relacionados con el rendimiento (*cursos repetidos*), el nivel de *estudios de la madre* sólo presenta una baja correlación (,070\*) con uno de los factores del cuestionario. En

cambio ninguno de los dos presenta correlaciones con el factor *Relaciones con padres y adultos*, es decir el nivel de estudios de los padres no guarda relación con el clima de relaciones y afectividades que el niño encuentra en casa. El problema estriba en que el factor *Relaciones con padres y adultos* si mantiene una correlación elevada y positiva con los demás aspectos relacionados con el rendimiento:

- *Conducta en clase*: percepción de la propia conducta y actitud en clase (motivación)
- *Autoconcepto académico*: valoración de la propia competencia y capacidad como estudiante.
- *Relaciones sociales en clase*: integración y amistad con los compañeros de aula y colegio.
- *Relaciones de amistad*: influencia académica del grupo de amigos.
- *Expectativas futuras*: deseos y expectativas de seguir estudiando (motivación)
- *Locus de control*: percepción del control sobre las propias acciones y sus consecuencias (motivación).

#### *Discusión.*

A la vista de los resultados hallados, podemos afirmar que el carácter del clima familiar es más relevante en el rendimiento escolar que el nivel de estudios de los padres, ya que se relaciona directamente con el nivel de fracaso escolar e indirectamente a través de su relación con los demás factores implicados.

Esta influencia del clima de relaciones familiar en los restantes factores es no poco importante si tenemos en cuenta que cuanto mayor es el Autoconcepto del alumno más estrategias de aprendizaje utiliza (Núñez et al., 1998); cuanto más elevada es su motivación (Conducta en clase, Expectativa futura y Locus de control) mayor es la implicación de sus recursos en el aprendizaje; cuanto mejor es la relación e influencia del grupo de iguales más relación, positiva, existe con el rendimiento (Buote, 2002).

Al igual que en otras investigaciones, encontramos relaciones directas de una buena formación académica de los padres con el rendimiento, aunque a diferencia de estas investigaciones el nivel formativo materno no es especialmente relevante. Es decir, una buena formación de la madre se relaciona directamente con el rendimiento pero no se relaciona con otros aspectos que afectan en mayor medida el desempeño académico de los hijos.

De acuerdo con Marchesi (2003) el nivel de estudios de los padres no abarca toda la influencia familiar ya que ésta es mucho más amplia y variada. La comunicación y lenguaje

entre sus miembros, las expectativas sobre el futuro de los hijos, el apoyo e interés por sus estudios, los hábitos lectores, las actividades culturales... son factores a tener en cuenta a la hora de intentar delimitar las causas de los problemas que algunos alumnos manifiestan en sus estudios. A veces un bajo nivel cultural puede compensarse con un mayor compromiso y apoyo familiar a la actividad académica de los hijos.

La toma de conciencia del papel de la familia como vehículo de transmisión de valores culturales y modelo de conducta para el alumno, aparece nuevamente como un aspecto a ser abordado formalmente más allá de investigaciones periódicas que matizan algunos aspectos de una realidad suficientemente demostrada. En este sentido consideramos de gran importancia, como un aspecto más en la prevención del fracaso escolar, que la formación y apoyo de la familia, como elemento formativo de primer orden que es, pase a formar parte de las diferentes acciones oficiales encaminadas a paliar un problema como el fracaso escolar que, en España, afecta al 26% de los alumnos de la enseñanza secundaria<sup>1314</sup>.

## 5. Medidas provenientes del alumno

“El acceso a la educación, como cualidad perfectiva inherente a la dignidad de la persona, -dice Medina Rubio- es derecho irrenunciable que no puede ser reservado a una clase dirigente, sino que es patrimonio de cada persona en proporción a sus capacidades”<sup>1315</sup>. La persona, pues, tiene en su haber el patrimonio del derecho a ser educado. Este derecho, como todos, implica ser visto mentalmente por el propio sujeto cognoscente (educando o alumno) que tiene el deber de ejercerlo aprovechando la enseñanza que le llega del educador (docente) responsable, en nombre de la institución educativa que le ha encomendado dicho rol para facilitar al educando el ejercicio de su derecho a ser educado.

La responsabilidad del alumno está, por tanto, en función de ese ver los bienes y grandeza del ejercicio del derecho que tiene a la educación. Y es evidente, que no todos los seres humanos capta o ven mentalmente la realidad de las cosas, es decir la verdad de las mismas, en tanto hay seres humanos que tienen facilidad para ver la razón, la realidad o la verdad de las cosas, de los hechos; otros, por el contrario son bastante ciegos. Siendo, pues, esta la razón por la que no todos los humanos responden por igual a los estímulos que se dan en su contexto.

---

<sup>1314</sup> <http://www.romsur.com/educa/fracasoesco.htm> (descargado 13-03-2011)

<sup>1315</sup> MEDINA RUBIO, R. (1967) *Aspectos sociológicos de la educación de los hijos*. Madrid, Ediciones Mundo del Trabajo, P.9

El hombre, hemos dicho en el punto 3.1 del Capítulo II de esta tesis, es una unidad psico-somática, En dicha unidad está el soma y está la psique. La psique está constituida por el alma (logo o palabra), que a la vez que tienen su sede en el cerebro, ella es la sede de un conjunto de funciones, tales como las:

*Funciones cognitivas:* de orden inferior o sensitivo (sentidos externos: imaginación y memoria) y de orden superior o intelectivo (entendimiento, inteligencia o razón).

*Funciones tendenciales,* que por su *naturaleza* son de orden inferior o apetitos sensitivos y superior o voluntad, según sigan a conocimientos sensitivos o a conocimientos intelectuales; por su *origen*, se clasifican en innatas (los instintos) y adquiridas (hábitos); por su *modalidad* (concupiscibles e irascibles).

*Funciones afectivas,* son la *afectividad* (sentimientos), las *emociones y pasiones*, los *sentimientos superiores*, que se clasifican según los conocimientos a los que acompañan en intelectuales, estéticos, morales y religiosos; según las tendencias a que se unen: egocéntricos y altruistas<sup>1316</sup>.

La raíz de la concientización del alumno, canalizada mediante las consideraciones realizadas por los padres y profesores, está en la capacidad de iluminación mental del alumno. Esa capacidad es la que ve o no ve, entiende o no entiende, la conveniencia de estudiar con el debido esfuerzo para obtener el rendimiento académico acorde con sus capacidades cognitivas, tendenciales y afectivas. Esa capacidad para ver la importancia que tiene la superación de los contenidos conceptuales, habilidades y destrezas, que le exigen en su institución escolar para el desarrollo económico y social de su tiempo es la raíz en la que se asienta la medida de solución a su fracaso escolar.

Las medidas de solución al fracaso escolar de estricta responsabilidad de los alumnos son, pues, la de ser receptivo a cuantas consideraciones le llegas a través de los padres y profesores, así como fomentar en los más adentro de su mismidad personal el ejercicio crítico desde su libertad responsable para asumir con el esfuerzo, entrega y abnegación las labores escolares o académicas encomendadas en su centro escolar para hacer cuanto pueda, con arreglo a sus capacidades reales, para obtener un rendimiento académico satisfactorio.

Poseer esa “luz de entendimiento” para asumir con la debida responsabilidad, lo que conviene y no conviene hacer en la vida no es algo que surge en el ser humano ya; lleva su proceso evolutivo que se inicia en el mismo nacimiento, y sigue su propio ritmo madurativo. Tampoco surge con el mismo grado de intensidad en todos los seres humanos; cada uno de

---

<sup>1316</sup> SÁNCHEZ BUCHÓN, C-VALDIVIA, C. (1968) *Pedagogía*. Madrid, Iter Ediciones, pp. 373-475



ellos, pues, tiene su grado de “luz de entendimiento”, y con arreglo a él camina por el camino de la vida con su grado de responsabilidad ante sus propias acciones, desde su libre voluntad.

Es responsabilidad del alumno:

- Ser receptivo a los mensajes que le llegan de sus padres, de sus profesores que buscan por unanimidad lo mejor para él en el desarrollo de su personalidad.
- Elegir amistades que le enriquezcan humanamente y que le ayuden a crecer como persona cada día que pasa viviendo bajo su influjo.
- Elaborar un horario de trabajo equilibrado y flexible con el compromiso de cumplirlo rajatabla.
- Dormir un mínimo de horas
- Desayunar bien, y conseguir buenos hábitos alimentarios y de trabajo
- Auto fomentar la cultura del esfuerzo en el trabajo
- Analizar las razones que hayan podido incidir en los éxitos o fracaso de un examen.
- Cultivar la alegría como impulso de su vida escolar, por aquello de que nada puede ser ajeno a la preocupación educativa. García Hoz, en su obra: “El Nacimiento de la Intimidad” dice que “el impulso de la alegría lleva al hombre hacia los objetos que la producen, y entonces el trato con las cosas o con los hombre se suaviza; hay una especial facilidad para trabajar o para tratar con los demás”<sup>1317</sup> La alegría, sentimiento agradable y vivo, alivia la vida sin percatarnos de ello, sin resentirnos de de cuantos esfuerzos tenemos que realizar en nuestro caminar por ella, enriquece la convivencia, en la que a los demás siendo humanos, nos parecen un poco ángeles; y el trabajo, aunque suponga esfuerzo, nos parece llevadero.
- Leer mucho, partiendo del hecho de que la lectura es la actividad de mayor relevancia en el estudio, y en la medida que se puede acelerar la tasa de lectura, el tiempo dedicado al estudio rendirá más.

## 6. Medidas provenientes de los profesores

No cabe la menor duda, que el epicentro de la calidad de la educación está en el profesor. Él es la fuerza generatriz, en un porcentaje significativo, de la buena o mala educación, por eso hay que contar con él: considerándolo social y económicamente,

---

<sup>1317</sup> GARCÍA HOZ, V . Ob. Cit. p. 99

reconociéndole dignamente la grandeza social de su servicio y su autoridad pública en el cumplimiento de su función. Desde estas consideraciones las funciones que determinen la legalidad que haya vigente, cual es actualmente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, artículo 91, se prestarán a ser cumplidas con prontitud, entrega, abnegación y plenitud de esfuerzo.

El cumplimiento de sus funciones con esfuerzo, entrega y abnegación es ya de por sí una magnífica medida de solución al fracaso escolar. La LOE dice en su artículo 91 que:

“1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

- a. La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c. La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d. La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e. La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f. La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g. La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h. La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i. La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j. La participación en la actividad general del centro.
- k. La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- l. La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo”<sup>1318</sup>.

¿Qué medidas le queda tomar al profesor, una vez que decide cumplir sus funciones legales con prontitud, entrega, abnegación y plenitud de esfuerzo?

Aparentemente ninguna, pues, parece ser que en el cumplimiento de sus funciones en las condiciones señaladas están todas las medidas posibles para evitar que sus alumnos fracasen escolarmente. Sin embargo, pensamos que aún puede tomar determinadas medidas que lleven al alumno al éxito escolar, tales como:

1. *Tener presente la “ley de adaptación”*. Ciertamente, el profesor siempre debe tener presente, en el ejercicio de su quehacer educativo, que “una de las leyes fundamentales de la pedagogía es la “ley de adaptación”, cualquiera que sea el modo de su formulación. Vale no solamente para la educación de los individuos, sino también para los grupos sociales, para los diversos tipos de cultura, para las diversas épocas históricas...La personalidad del individuo no se desarrolla convenientemente si no dispone de una forma de educación adaptada a su situación humana psicopedagógica”<sup>1319</sup>.

2. *Confianza en el alumno y conocimiento del mismo*. Efectivamente, en la práctica hay que ejercer la acción educativa confiando en los alumnos, y teniendo un conocimiento global, preciso y exhaustivo de los mismos mediante los informes del Departamento de Orientación del Centro y de los tutores que dichos alumnos tuvieron en el curso anterior; conocimiento que irá confirmando y afianzando a lo largo del proceso educativo del curso. Confianza y conocimiento son factores fundamentales en los procesos de enseñanza/aprendizaje, Evidentemente, el uno (el conocimiento de los alumnos) provoca la confianza en ellos; confianza que es la base la buena relación (convivencia) que debe haber entre profesor/alumno, ya que “en la base de la convivencia humana - dice García Hoz- se encuentra la confianza. Convivencia es vivir con los otros y confianza es fiarse de otros. Vivir es fiarse”<sup>1320</sup>.

Conocer al alumno es verlo en su contexto desde sus circunstancias, con sus cualidades y relaciones con los otros. Y esta visión facilita la comprensión. Y en la comprensión está la empatía, y en la empatía la confianza. Y así como la empatía no es otra

---

<sup>1318</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>1319</sup> GIL RODRÍGUEZ, M DEL PILAR. (1978) *La relación maestro-alumno. Hacia una educación renovadora*. Madrid. BAC POPULAR. p. 3

<sup>1320</sup> GARCÍA HOZ, V. (1990) *La educación del estudiante en la familia*. Madrid, Ediciones Temas de Hoy, p.139

cosa que “identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro” (DRAE), la confianza que viene a ser la esperanza que se pone en alguien fiándose de ese alguien es el aliento vital que hace posible la convivencia. Y esa es la mejor pértiga con la que pueda contar el alumno para trabajar con ilusión, y saltar decidida y valientemente cuantos obstáculos vayan surgiendo en su quehacer escolar sin menoscabar su rendimiento académico.

3. *Elaborar una programación flexible*, partiendo de la información individual que tiene de los alumnos y alumnas a los que va a impartir su área, materia o asignatura, adaptada a las peculiaridades del grupo- clase en general, y a las singularidades del alumno en particular.

4. *Aplicar una metodología que se adecue a la heterogeneidad del grupo*, basada en el principio de que cada alumno aproveche y rinda según sus capacidades e investigue y construya su propio saber. Una metodología abierta siempre a los requerimientos del “acto didáctico” para que el alumno entienda con claridad y llegue a la verdad de forma precisa y rigurosa; aplicando, pues, los métodos que son de común utilización en la enseñanza de cualquier ciencia: *analítico* o *inductivo*, el *sinético* o *deductivo* y el *lógico* o *analítico-sintético*.

Métodos que serán complementado, si es necesario, al *método descriptivo*, exponiendo con exactitud y viveza los hechos; al *método explicativo*, procurando averiguar las causas de los hechos o fenómenos y las relaciones que los unen; encaminado todo ello, a que el alumno elabore su propio método *crítico*, es decir, acuda a la investigación del hecho y a su detenido estudio para que llegue a la comprensión del *cómo* y por *qué* se produjo.

Los *procedimientos*, es decir, los medios para la aplicación de los citados métodos, serán el *activo*, para la realización de las tareas encomendadas: resolución de preguntas, ejercicios prácticos, interpretación e indagación de cuestiones propuestas en clase y celebración puntual de determinados debates, dibujos, esquemas, cuadros sinópticos, diálogos etc.; *verbal*, a través de la forma interrogativa y, a veces, **mixta**; *intuitivo*, mediante visitas a lugares concretos, lecciones de cosas, películas, observaciones de mapas, fotografías, ilustraciones, murales, croquis y cuantos ofrecen las nuevas tecnología (NT) o la tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Toda la dinámica didáctica de los procesos de enseñanza/aprendizaje no tienen, otro objetivo que el alumno investigue y edifique su propio saber, con la finalidad de:

- ✓ Enseñar el valor del aprendizaje significativo mediante la propia búsqueda e intercambiando en clase lo investigado y las propias opiniones al respecto.

- ✓ Estimular el interés de cada alumno por la indagación de los conocimientos impartidos en clase y por la propia actividad que supone dicha investigación.
- ✓ Hacer del aula un lugar de trabajo personal gratificante.

Se trata, por tanto, de una metodología activa que tiene como principio pedagógico fomentar que el alumno elabore sus propios conocimientos a través de su propia investigación, estimulado y motivado por un profesor que les va impartiendo un nivel de conocimientos acorde con las exigencias de lo que pueden rendir cada alumnos de acuerdo a sus capacidades (es un modo de atender a los alumnos de altas capacidades, por una parte; como a los de bajas capacidades, por otra ), a la vez de que en la recuperación por unidades didácticas de los que no han superado dicho nivel académico se les va adaptando a las posibilidades de cada uno en particular, de forma que habiéndose esforzado por recuperar la unidad en la que ha sido aplazado, la ha podido superar con arreglo a sus posibilidades reales. No cabe la menor duda, que dicha metodología supone un sobreesfuerzo para el profesor. Pero para aminorar dicho esfuerzo, los profesores deben recurrir a los alumnos que más holgadamente van asimilando los contenidos del curso para que ayuden a los compañeros que necesitan ser ayudados.

5. *Fomentar la relación de profesor/alumno basada en la empatía y la confianza*, en la que ambos se comprendan y respeten en el desempeño del rol que cada uno tiene en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Desde ese clima afectivo, el alumno termina encariñándose con el área, materia o asignatura que le viene impartiendo el profesor con el que guarda buena sintonía: y eso mejora, no cabe la menor duda, el rendimiento académico.

6. *Considerar la alegría como medio y fin de la educación*. García Hoz, en su obra: “El Nacimiento de la Intimidad” defiende que la alegría debe ser el medio y el fin de la educación. Y valiéndose de un silogismo dice: “Fin universal de toda educación es la felicidad del hombre; pero la felicidad del hombre no es sino la misma alegría en cuanto abarca a todo ser humano; luego no se puede alcanzar el fin de la educación si no se logra la alegría”<sup>1321</sup>

7. *Supervisar el trabajo del alumno con la debida frecuencia*, como mecanismo de valoración personal del alumno para que siempre se sienta valorado, estimado, motivado e interesado en hacer su trabajo de forma puntual y bien por lo que tiene de gratificante par su enriquecimiento personal.

8. Algunas otras atenciones pedagógicas, como:

- Tan pronto detecte algún problema de aprendizaje, intentar ponerle remedio a manera de prevención.

---

<sup>1321</sup> GARCÍA HOZ, V. (1970) *El Nacimiento de la Intimidad*. Madrid, Rialp, p. 95

- Estimular la lectura, cuidando que vaya consiguiendo una lectura comprensiva.
- Sacar adelante a todos los alumnos, vengan de donde vengan.



## *CAPÍTULO XIV*

### ***VARIABLES VALORATIVAS RELACIONADAS CON LOS VALORES A ALCANZAR POR LOS EDUCANDOS***

El presente capítulo tiene como objetivo manifestar que nuestro **“Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para Superar el Fracaso Escolar, Derivado del Hecho Actuar de Vivir una Socio-Cultura Cambiante y Multicultural”** no es ajeno a ningún aspecto constitutivo del ser humano, como es verbigracia la educación en valores de los alumnos, ni tampoco a las exigencias de la llamada educación holística, atenta al desarrollo de todas sus constitutivas dimensiones. Esta es la razón, pues, por la que hemos hecho centro de nuestra investigación reflexiva, siguiendo siempre un hilo conductor, todo cuanto hemos ido considerando importante para ir elaborando un Proyecto, que al llevarlo a la práctica el fracaso escolar sea historia, y la convivencia entre los hombres con diferentes culturas sea un hecho tan real como la misma existencia de los seres humanos. Y porque no es ajeno a ningún aspecto constitutivo del ser humano, en este capítulo nos vamos a centrar en las variables relacionadas con los valores a alcanzar por los educandos mediante una educación, que tiene como fin la construcción de la personalidad moral del educando a lo largo del proceso educativo no universitario.

Dichas propuestas de valores, supone indagar en la posibilidad de una educación en valores, exclusivamente en valores para que el educando construya su personalidad moral, pues estamos muy de acuerdo con Xus Martín, Josep M<sup>a</sup> Puig, María Pradós, Laura Rubio y Jaume Trill cuando dicen que “la educación de nuestros alumnos y alumnas no tiene como único objetivo la adquisición de los conocimientos propios de cada una de las asignaturas del currículum. La educación no sólo es instrucción. La educación también es formación personal, aprendizaje de la convivencia, desarrollo del espíritu crítico y del sentido de la ciudadanía responsable. En fin, educar no sólo es instruir, sino también formar o educar en valores. Y esa faceta de la educación integral, la educación en valores, no es un adorno o anécdota, es algo esencial para la vida de nuestro alumnado, para la vida del centro y para la vida del conjunto de la sociedad. Y, no sólo eso, la educación en valores es un impulso



imprescindible para la misma adquisición de conocimientos. El éxito en la instrucción también depende de la formación en valores”<sup>1322</sup>.

La educación, que tiene como fin primordial la perfección global del ser humano, es ya en si un cultivo de valores. La perfección, meta final del proceso educativo, a la vez que es un valor que posee el mayor grado de bondad o excelencia, supone ser una pluralidad de valores, debido a que dicho término significa “estado final en que están realizadas todas las posibilidades de un ente, en el que por lo tanto, éste ha alcanzado el fin o ideal a él señalado.... Este estado final se compone de varios elementos, cada uno de los cuales presenta un aspecto de la perfección o sea hace perfecto al ser en cuestión desde un determinado punto de vista. Así como al estado final llamamos perfección, así a cada elemento individual lo denominamos una perfección, v.gr., salud, fuerza de voluntad, pureza”<sup>1323</sup>. Y eso supone ser multiplicidad de valores, como múltiples son las culturas que deben vivir juntas en la sociedad abierta y plural.

En virtud a lo que acabamos de argumentar, es por lo que en el apartado 1.1.1 del Capítulo XII hemos dicho que la educación intercultural es un proceso vinculado a valores de *tolerancia, respeto y solidaridad* que se propone facilitar el intercambio cultural y permite vivir juntos en paz y armonía con culturas y valores diferentes. En los apartados 2.1, 2.1.1 y 2.1.2 hemos analizado la denominada educación holística, haciendo ver la demanda del ser humano, en virtud a su propia naturaleza, a que se le atienda mediante una educación integral el desarrollo de todas sus capacidades: corporales (físicas, alimentarias, higiénicas y del entorno global), intelectuales (cognitiva), axiológica (ética: bondad; estética: belleza), técnica y tecnológica (habilidades de aplicación científica), afectiva (sentimientos y emociones), personalizada y existencial.

La UNESCO, en un documento editado en 1998 en el que analiza profunda y exhaustivamente los problemas educativos, revela la necesidad de desarrollar una educación en valores, y, en aras al principio de solidaridad, se atienda a la multiculturalidad que permita vivir juntos con culturas y valores diferentes.

En coherencia con dichas necesidades es por lo que en nuestro Proyecto educativo dedicamos el presente capítulo para ocuparnos de las propuestas relacionada con los valores a alcanzar por los educandos, lo que nos supone realizar una excursión axiológica sobre la educación en valores en la institución escolar, y más concretamente, en el aula. Tarea difícil

---

<sup>1322</sup> MARTÍN, X.; PUIG, J.Mª. ; PADRÓS, M.; RUBIO, L. (2008) *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid, Alianza Editorial, p. 11

<sup>1323</sup> WALTER BRUGGER, S.I. Op. Cit. p. 363

debido a que los valores no es cuestión de saberlos como cualquier otro concepto, sino de vivirlos, de practicarlos, de encarnarlos; y eso es bastante más difícil. Y respecto esta dificultad, Ramos Crespo dice en su obra “*Para educar en valores. Teoría y Práctica*” que la educación en valores es “tarea difícil ya que estos no se saben, a la manera que se sabe alguna fórmula química, sino que se viven.

Al iniciar esta excursión axiológica que nos hemos propuesto con el fin de que nos abra horizontes para ir caminando por sendero de la educación en valores con claridad y el debido rigor, nos surgen una serie de interrogantes, a los cuales daremos la debida respuesta, que son los que siguen: ¿Qué son los valores? ¿Qué otros términos están relacionados con el valor? ¿Para qué sirven los valores? ¿Qué disciplina se preocupa de los valores? ¿Qué diferencia hay entre ética y moral? ¿En qué se diferencia el valor de la virtud? ¿Qué se entiende por educación en valores? ¿Por qué razones es necesario educar en valores? ¿Es posible educar en valores virtudes? ¿En qué valores educar? ¿Cómo educar en valores?

## **1. Clarificación de los términos: principio, fin, objetivo, valor, virtud, hábito, actitud y norma**

### **1.1. Clarificación**

Educar en valores demanda clarificar el término valor y cuantos tengan relación con él, como son: a) *principio*, b) *fin*, c) *objetivo*, d) *virtud*, e) *hábito*, f) *actitud* y g) *norma* con el fin de que los responsables de la misma (padres, maestros, profesores) caminen perfectamente orientados por el sendero de los valores para conseguir educandos auténticos, íntegros; es decir, HOMBRES. El profesor, pues, no puede ni debe caminar con confusiones en el ámbito educativos de los valores. Tiene y debe tener muy claro el significado de los mismos y su relación con los términos que guardan relación, así como también la diferencia entre Ética y Moral.

Etimológicamente "ética" y "moral" tienen idéntico significado. Pues "Moral" deriva del latín "mos" que significa hábito o costumbre; y "ética" viene del griego "ethos" que significa lo mismo. Sin embargo, actualmente ambas tienen significados diferentes, pertenecen a ámbitos distintos. La moral hace referencia a la acción, la ética a la reflexión.

La moral “es el conjunto de principios, criterios, normas y valores que dirigen nuestro comportamiento. La moral nos hace actuar de una determinada manera y nos permite saber qué debemos hacer en una situación concreta. Es como una especie de brújula que nos orienta, nos dice cuál es el camino a seguir, dirige nuestras acciones en una determinada dirección. La

brújula nos indica el camino. En la vida hay que intentar no perder el norte”<sup>1324</sup>. Sin embargo, la “Ética es la reflexión teórica sobre la moral. La ética es la encargada de discutir y fundamentar reflexivamente ese conjunto de principios o normas que constituyen nuestra moral”<sup>1325</sup>. “Es por ello que Aranguren, reconociendo la vinculación entre teoría y práctica, llama a la ética *moral pensada* y a la moral, *moral vivida*”<sup>1326</sup>.

**a) “Principio”.** Investigando los multisentidos de la naturaleza – en el punto 1 del capítulo II- se ha dicho desde una óptica sistemática, que Paniker considera que la naturaleza tiene como notas esenciales: 1ª ser considerada como principio, 2ª la de ser considerada como sustancia, y 3ª la de ser considerada como estructura racional.

La naturaleza es ya ciertamente un principio. Santo Tomás, lo define diciendo que es “aquello de que algo procede”<sup>1327</sup>. En este sentido es evidente que tanto la naturaleza, como la causa, como la sustancia, serán principios. Principio Del latín *principium* significa literalmente lo que se toma en primer lugar. El principio como causa eficiente o principio de causalidad, significa que todo efecto tiene su causa, lo que supone que todo efecto tiene el mismo principio como causa. El principio como causa final, se entiende que el principio es la causa que actúa atrayendo hacia el fin que dirige una acción. El término, pues, principio se “refiere a) metafísicamente, al constituyente último u originario de algo, y b) epistémicamente, a axiomas últimos de la estructura del pensamiento o verdades propuestas que están siempre implícitas en dicha actividad y a partir de las cuales dicho pensamiento se desarrolla correctamente”<sup>1328</sup>. Es la “idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta” (DRAE).

**b) “Fin”.** Viene del latín *finis*, que significa desde la perspectiva del contexto en que lo estamos tratando, “objeto o motivo con que se ejecuta algo” (DRAE). Varios son, por tanto, sus significados: puede significar “acabamiento” de una cosa o de un proceso”<sup>1329</sup>; término, remate o consumación de algo. “Puede entenderse a) en sentido primariamente temporal, como el momento final, b) en sentido primariamente espacial, como el límite; c) en

---

<sup>1324</sup> [http://microsofia.com/etica/tema\\_01/index.html](http://microsofia.com/etica/tema_01/index.html) (descargado 1-12-2010)

<sup>1325</sup> Ib

<sup>1326</sup> <http://www.xtec.es/~lvallmaj/passeig/etimora2.htm> (descargado 1-12-2010)

<sup>1327</sup> Sum.Theol., I,q.33,a.1,c.

<sup>1328</sup> THIEBAUT, C (2007) *Conceptos fundamentales de Filosofía*. Madrid, Alianza Editorial, p. 89

<sup>1329</sup> FERRATER MORA, J. (1971) *Diccionario de Filosofía Abreviado*. BS AS, Edt. Sudamericana, p. 179.

sentido de “intención” o cumplimiento de intención como propósito, objetivo, finalidad”<sup>1330</sup>. “Es aquello a lo que tiende, como su objetivo o su cumplimiento, un proceso o una acción”<sup>1331</sup>. Filosóficamente “es un cierto bien que mueve a obrar”<sup>1332</sup>. Desde Aristóteles, se ha entendido el término fin en relación con la idea de causa. Y en este sentido, el fin constituye, pues, la causa final, la razón final que mueve a obrar por la consecución del bien. Desde esta perspectiva, el valor es el bien que mueve obrar para ser alcanzado hasta ser encarnado en el sujeto educando. Ahí está su fin.

Pedagógicamente, se entiende por “fines” lo que se pretende conseguir a largo plazo. Aquello que se intenta lograr mediante nuestra actuación. Los fines, a igual que todas las cosas de este mundo, tienen su valor, y por su valor se eligen con la idea de ser alcanzados mediante la consecución de objetivos.

**c) Objetivo.** El objetivo es la meta o los bienes concretos, reales que mueve a obrar para ser conseguido a corto plazo que hace posible la consecución del fin propuesto a largo plazo. De ahí que a medida que nos acercamos a superar los objetivos nos aproximamos a la consecución de los fines. Los objetivos, son los bienes conseguidos a corto plazo que facilitan la consecución de los bienes propuestos a largo plazo llamado fines. Los fines en cuanto son bienes en sí, a igual que los objetivos, guardan la relación de fin-valor-objetivo.

#### **d) Valores:**

##### **¿Qué son los valores?**

*“¿Tienen las cosas valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor?”<sup>1333</sup>.*

El interrogante ha sido, y sigue siendo, el núcleo de la cuestión axiológica e invitación a la investigación del ser o no ser en sí del valor, acerca de lo cual existen dos posiciones que dan lugar a dos teorías acerca de los valores: La *subjetivista*, que piensa que las cosas tienen valor porque las deseamos, y la *objetivista*, que defiende que las cosas no tienen valor porque las deseamos, sino que las deseamos porque tienen valor<sup>1334</sup>. Para los subjetivistas (Alexius Meinong, Adam Smith, Lotze, Francisco Brentano, etc), pues, los valores no son reales, no valen en sí mismos, sino que son las personas quienes les otorgan un determinado valor, dependiendo del agrado o desagrado que producen; los valores son subjetivos, depende de la

---

<sup>1330</sup> Ib. pp. 179-180

<sup>1331</sup> THIEBAUT, C. (2007) Op. Cit. p. 53

<sup>1332</sup> WALTER BRUGGER, S.I. (1969) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Herder, p. 221.

<sup>1333</sup> FRONDISI, R. (1974) *¿Qué Son los valores?* México, FCE., p. 7.

<sup>1334</sup> Ib. p. 33

impresión personal del ser humano. Para los neokantianos el valor es una idea, no se encuentran pues, en el mundo sensible u objetivo. “No hay valor, sino valoración”<sup>1335</sup>. Para los objetivistas, el valor es un ser en sí. La perspectiva idealista (escuela fenomenológica) defiende y afirma que los valores valen independientemente de las cosas y de las estimaciones de las personas; son, pues, ideales y objetivos. La perspectiva realista los calos son reales, los valores y los bienes son una misma cosa; todos los seres vivos tiene su valor.

¿Qué rama de la filosofía se preocupa de los valores?

La rama de la filosofía que se preocupa de los valores es la axiología. La axiología, tiene como objeto reflexionar sobre los valores; es decir, es el tratado de los valores (axios, valor, digno de estima y logos, tratado)<sup>1336</sup> que comprende, a su vez, dos ramas:

- “Ética: en cuanto la teoría de los valores morales o de lo bueno”<sup>1337</sup>, cuyo “fin es indicarnos el camino del bien. Y el bien es el objeto al que dirigimos todas nuestras actividades”<sup>1338</sup>
- “Estética: en cuanto teoría de los valores artísticos o de lo bello”<sup>1339</sup>

Sin embargo, la palabra valor pasó de la economía política a la Filosofía donde “significa el ser en cuanto deseado o la propiedad por la que algo es deseable”<sup>1340</sup>.

Del valor se han dado muchas definiciones. Dentro de las muchas definiciones existentes de valor, reseñamos, entre otras, las que siguen:

- “El valor es lo que hace a una persona o una cosa digna de aprecio”<sup>1341</sup>.
- El valor es “la cualidad de algo que lo hace estimado o apreciado y lo convierte en un bien”<sup>1342</sup>.
- “En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección”<sup>1343</sup>.

<sup>1335</sup> Ib. p. 141

<sup>1336</sup> <http://www.slideshare.net/pioneros/axiologia-277606> (descargado 30-11-2010)

<sup>1337</sup> Ib.

<sup>1338</sup> RUBEN SANABRIA, J. (1978) *Ética*. México, Editorial Porrúa, S.A., p. 68

<sup>1339</sup> <http://www.slideshare.net/pioneros/axiologia-277606> (descargado 30-11-2010)

<sup>1340</sup> FOULQUIÉ- SAENT-JEAN (1967) *Diccionario de lenguaje filosófico*. Madrid, Labor, P.1053, Citado por RUBEN SANABRIA, J Op. Cit. p. 68

<sup>1341</sup> RUBEN SANABRIA, J. Op. Cit. p. 68

<sup>1342</sup> THIEBAUT, C. (2007) Op. Cit. P.105

<sup>1343</sup> [Http://Www.Proyectsalonhogar.Com/Diversos\\_Temas/Conoce\\_Los\\_Valores.Htm](Http://Www.Proyectsalonhogar.Com/Diversos_Temas/Conoce_Los_Valores.Htm) (descargado 17-11-2010)

- “Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social”<sup>1344</sup>.
- Valor es todo bien que mueve a la realización plena del ser humano como persona. Vienen a ser “como principios éticos respecto a los cuales las personas se comprometen y juzgan las conductas”<sup>1345</sup>.
- Los valores son los blancos donde los hombres dirigen los dardos de sus acciones”<sup>1346</sup>.
- “Valores son entes de razón que necesariamente se vinculan a entes reales y que, por otro lado pero sin restarle importancia, deben ser vinculados mediante nuestra conciencia inteligente”<sup>1347</sup>.
- Los valores, desde la perspectiva humana “son aquellos bienes universales que pertenecen a nuestra naturaleza como personas y que, en cierto sentido, nos humanizan, porque mejoran nuestra condición de personas y perfeccionan nuestra naturaleza humana”<sup>1348</sup>.
- “Valor es una realidad que la persona percibe como positiva, se siente atraído por ella, forma parte de su personalidad y le favorece su proceso de auto identificación”<sup>1349</sup>.
- “VALOR es aquello que hace buenas a las cosas, aquello por lo que las apreciamos, por lo que son dignas de nuestra atención y deseo”<sup>1350</sup>
- “Valor es aquello que es percibido como un bien y preferido a otros bienes”<sup>1351</sup>
- “Valor es aquello que hace a una cosa digna de ser apreciada, deseada y buscada. Los valores son, por tanto, ideales que siempre hacen referencia al ser

---

<sup>1344</sup> Ib.

<sup>1345</sup> [http://www.profes.net/rep\\_documentos/Noticias/Edu\\_valores3.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/Edu_valores3.pdf)

<sup>1346</sup> Alonso A, J. M (2004) *la educación en valores en la institución escolar*. Universidad la Salle, p.37

<sup>1347</sup> <http://www.delideres.com/valores-conciencia.html>

<sup>1348</sup> <http://www.autorescatolicos.org/virtudesyvalores02.htm> (descargado 1-12-2010)

<sup>1349</sup> <http://www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/Esquemas-resumen/ESQUEMA%20TEMA%2031.doc> (descargado 9-11-2010)

<sup>1350</sup> TIerno, B (1992). “Valores Humanos”. *Talleres Editores, S.A.* p. 12

<sup>1351</sup> en <http://www.churchforum.org/que-son-los-valores.htm> (descargado 16-12-2010)

humano y que este tiende a convertir en realidades. Representa el “*deber-ser*” del comportamiento humano, no lo que uno es en realidad”<sup>1352</sup>.

### **¿Y para qué sirven los valores?**

Los valores, en cuanto vividos, practicados y saber encarnado del ser humano son virtudes, son perfecciones del mismo, su servicio es perfeccionar y “se presentan intuitivamente como “una guía” sobre la cual tenemos referencias sobre nuestros obrar cotidiano en todos los aspectos. De tal manera son una guía que el simple hecho de actuar de acuerdo a ellos nos “hace sentir bien” y el hecho de no hacerlos produce un efecto contrario de bastante malestar”<sup>1353</sup>.

**d) Virtud.** ¿Por qué actualmente no se habla de virtudes y si de valores? Decía uno de los hombres más importantes de la poesía francesa, Paul Valéry(1871-1945), dando un discurso sobre la virtud en la Academia Francesa: “virtud, señores, la palabra “virtud” ha muerto o, por lo menos, está a punto de extinguirse... A los espíritus de hoy ya no se muestra como la expresión de una realidad imaginable de nuestro presente... Yo mismo he de confesarlo: no la he escuchado jamás, y es más; solo la he oído mencionar en las conversaciones de la sociedad como algo curioso o como ironía”<sup>1354</sup> Dichas palabras podrían ser exactamente repetidas hoy, pues, la palabra virtud está en desuso, salvo en los ámbitos teológicos cristianos. Hoy, pues, no se habla de virtud, sino de valores. ¿Por qué? Pensamos que unos porque identifican valor y virtud; otros, porque no se lleva; otros, por cobardía; y otros, por hipocresía.

### **¿Qué son las virtudes?**

- La virtud es, desde los griegos, el bien actuar. De allí que Sócrates se preguntara si ésta podía ser enseñada. Los latinos utilizaron el término *areté*, traducida como virtud, significando excelencia. De tal manera que un profesor que busca en sus alumnos la excelencia, es virtuoso, lo contrario es vicioso”<sup>1355</sup>.

---

<sup>1352</sup> <http://centros2.pntic.mec.es/cp.vicente.alexandre3/cexcelen.htm> (descargado 31-03-2012)

<sup>1353</sup> <http://www.delideres.com/valores-conciencia.html>

<sup>1354</sup> Citado por Pieper, J.(1957) en “*La Prudencia*”. Madrid, Riapl, Pp. 19-20

<sup>1355</sup> <http://www.bioeticas.org/bio.php?articulo1070> (descargado 19-12-2010)

- Las virtudes son los valores en práctica, “el saber encarnado”<sup>1356</sup>.
- La virtud es “una disposición habitual y firme para hacer el bien... Las virtudes humanas son perfecciones habituales y estables del entendimiento y de la voluntad, que regulan nuestros actos, ordenan nuestras pasiones y guían nuestra conducta en conformidad con la razón”<sup>1357</sup>.
- Aristóteles define la virtud moral como una "disposición voluntaria adquirida (hábito) dirigida por la razón y que consiste en el término medio entre dos vicios"<sup>1358</sup>. Para Aristóteles, pues, la virtud es un hábito que perfecciona al hombre para buscar la verdad y el bien.
- Para García de Haro “es un tipo de hábito”<sup>1359</sup>.
- “Es – dice Pieper- la elevación del ser en la persona humana”<sup>1360</sup>.
- “La virtud- continúa diciendo Pieper- es, como dice Santo Tomás, *últimum potentiae*, lo máximo a que puede aspirar el hombre, o sea, la realización de las posibilidades humanas en en aspecto natural y sobrenatural”<sup>1361</sup>.
- Desde una visión renacentista, la virtud señala una fuerza o energía que orienta la potencia a obrar en forma adecuada a la consecución de su fin. Pues el fin de la inteligencia es la verdad, el de la voluntad es la bondad.

**¿En qué se difiere el valor de la virtud?** La diferencia reside en que el primero queda en un conocimiento teórico. “En cambio, la virtud es cuando el hombre hace uso del valor y lo pone en práctica. Pongamos por ejemplo, que existe el valor de la verdad, y si el hombre la practica, entonces se convierte en virtud, es decir un hombre bueno”<sup>1362</sup>. En resumen, la virtud es la práctica del valor, el valor realizado, vivido, saber encarnado en el ser humano. No obstante queremos aclarar que cuando hablamos de valores, estamos hablando de virtudes, es decir de valores vividos.

<sup>1356</sup> [http://www.diariovasco.com/prensa/20061126/opinion/diferencia-entre-educar-valores\\_20061126.html](http://www.diariovasco.com/prensa/20061126/opinion/diferencia-entre-educar-valores_20061126.html) (descargado 2-12-2010)

<sup>1357</sup> [http://www.buenanueva.net/Teologia2/2\\_1\\_4virtudes377.htm](http://www.buenanueva.net/Teologia2/2_1_4virtudes377.htm) (descargado 2-12-2010)

<sup>1358</sup> <http://www.e-torredabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Aristoteles/VirtudMoral.htm> (descargado 2-12-2010)

<sup>1359</sup> GARCÍA DE HARO, R. (1992) *La vida cristiana*. Pamplona, EUNSA, P. 582

<sup>1360</sup> PIEPER, J. Op. Cita. P. 21

<sup>1361</sup> Citado por Pieper en Op. Cita, p. 21

<sup>1362</sup> <http://www.mercaba.org/PPS/Catequesis/3.-%20LAS%20VIRTUDES%20HUMANAS.pps#257,1,LAS>  
VIRTUDES HUMANAS Son valores en uso



e) **Hábito.** Es un término de significativa importancia en Teología moral. Está en relación con el obrar moral de la persona e implica una radicación de la libertad en su objeto y fines. “Se definen como una inclinación firme y constante a proceder de una determinada forma”<sup>1363</sup>. Se clasifican, según sean conformes o disconformes con la norma de moralidad en buenos y malos; y en virtud y vicio, según que perfeccionen al hombre o que lo depraven.

Respecto a sus causas originantes, en infusos o adquiridos. “Los infusos que son las virtudes teologales de fe, esperanza y caridad. Los adquiridos son los que se forman con la repetición de actos, que pueden ser buenos y malos: los buenos dan origen a las virtudes morales adquiridas y los malos a los vicios. El hábito se forma y arraiga tanto más pronto y más profundamente cuanto la repetición de actos es más frecuente y con más plena actuación”<sup>1364</sup>.

Las nociones de hábito son varias, entre otras, contamos con las siguientes:

- El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el hábito como el “modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas”.
- Para García de Haro “la noción de hábito designa todos aquellos *modos de ser que afectan al dinamismo operativo de las criatura* sin modificar su sustancia. Es una especie de cualidad, relacionada con la operación propia de cada ser: una disposición operativa en orden a la propia perfección y que a la vez la comporta”<sup>1365</sup>. “Una cualidad estable de las potencias del hombre que las dispone e inclina a obrar en un sentido”<sup>1366</sup>.
- “Se entiende por hábito- dice Sellés, J. F. en “Educación y Educadores”, 1, pp. 17-25- , *una perfección intrínseca de las potencias humanas susceptibles de un crecimiento irrestricto*. Esas potencias, para dicho autor son la razón y la voluntad. “A la mejoría interna de la inteligencia – continúa diciendo Sellés J. F. - como tal los clásicos la llaman simplemente *hábito*; a la de la voluntad, *virtud*. “Las virtudes son los hábitos que inclinan las potencias al bien; o, más brevemente, los hábitos operativos buenos”<sup>1367</sup>.

---

<sup>1363</sup> ([http://www.canalsocial.net/ger/ficha\\_GER.asp?id=12041&cat=teologia](http://www.canalsocial.net/ger/ficha_GER.asp?id=12041&cat=teologia)) (descargado 21-12-2010)

<sup>1364</sup> Ib.

<sup>1365</sup> GARCÍA DE HARO, R. (1992) Op. Cit. 582-583.

<sup>1366</sup> Ib. p. 584

<sup>1367</sup> Ib. p. 591

- “El hábito, en el sentido más amplio, es la forma de ser general y permanente, el estado de una existencia considerada ya en el conjunto de sus elementos, ya en la sucesión de sus estados”<sup>1368</sup>.

“La reducción- dice Sellés, J. F.- de los hábitos a las *costumbres* es patente en la modernidad”, tales como para los empiristas Locke y Hume, el pragmatismo americano, Peirce (para quien el hábito deriva de la experiencia repetida), el naturalismo de Dewey (que equipar el hábito a instinto, cuando no a costumbre).

**f) Actitud.** Las actitudes, desde la perspectiva de su naturaleza, son predisposición estable para responder ante situaciones determinadas de una manera concreta, siendo el valor, pues, un conjunto de actitudes. Para Robert Dilts, “las actitudes son los filtros a través de los cuales percibimos la realidad”<sup>1369</sup>. Y dependiendo de esos filtros depende, pues, la percepción de dicha realidad. De ahí que venga bien aquellos versos de D. Ramón de Campoamor en los que tan bellamente dice: “Y es que en el mundo traidor nada es verdad ni mentira: *todo es según el color del cristal con que se mira*”<sup>1370</sup>

“Actitud es una disposición del ser humano que le hace reaccionar de una forma determinada ante una situación, una persona o un hecho concreto. La actitud es el resultado que emana y se fundamenta en el valor”<sup>1371</sup>

Los componentes existentes en toda actitud son de tres tipos, correspondientes a su triple dimensión: cognitivos (inteligencia), volitivos (voluntad) y afectivos (sentimientos), ya que para practicar un valor hace falta, pues, estar convencido de que es bueno, fuerza de voluntad para mantener esa decisión y la motivación para sus realización.

**f) Norma.** Las normas son reglas de conducta, en cuyo aprendizaje intervienen tres fases. La de *aceptación*, que tiene lugar en las primeras edades escolares, sin que dichas normas sean cuestionadas; la de *conformidad*, que tras un cierto grado de reflexión y de conformidad con las reglas del grupo, aunque puedan mantenerse actitudes de rechazo de las mismas; y finalmente, se da la fase de *internalización*, en las que los sujetos aceptan las normas como elementos de la organización básica del grupo sin ser cuestionadas de forma sistemática<sup>1372</sup>, fase esta última en la que se encuentran los alumnos de secundaria.

<sup>1368</sup> RAVAISSON MOLLIEN, F.L (1964) *El hábito*. Madrid, Aguilar, p. 23

<sup>1369</sup> <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/actitudes/actitudes.htm> (descargado 13-12-2010)

<sup>1370</sup> CAMPOAMOR, R. (1959) *Doloras*. Madrid, Afrodisio Aguado, p. 41

<sup>1371</sup> <http://centros2.pntic.mec.es/cp.vicente.alexandre3/cexcelen.htm> (descargado 31-03-2011)

<sup>1372</sup> <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/actitudes/actitudes.htm> (descargado 13-12-2010)

“Norma es una pauta de conducta que dicta cómo debe hacerse una cosa o cuál debe ser el comportamiento de una persona ante una determinada situación”<sup>1373</sup>. Normas que pueden ser *interiores*, cuando son impuesta por uno mismo; o *exteriores*, las impuestas por externamente por otros.

### ¿Qué diferencia hay entre valor, actitud y norma?

“La **norma** es una regla impuesta para que nos comportemos de una forma determinada, respetando ciertos ordenamientos generalmente jurídicos, que se crean para el correcto funcionamiento de una sociedad. Los **valores** en cambio los asumimos de forma personal y son los que determinan nuestras **actitudes** y con ello, podemos ser juzgados como buenos o malos por una sociedad pero no necesariamente debemos ser penalizados por las normas. Los valores los sobreentendemos como “*reglas*” explícitas de cómo debemos comportarnos para poder vivir en armonía con quienes nos rodean”<sup>1374</sup>.

### 1.2. Relación

¿Qué relación guardan los términos que acabamos de clarificar? Procedamos a su análisis. Los “*principios*”, en cuanto ideas fundamentales que rigen el pensamiento o la conducta, son, pues, “*normas de conductas*” de carácter intrínseco desarrolladas por una persona de acuerdo a los “*valores*” morales o “*virtudes*” que como “bienes universales que pertenecen a nuestra naturaleza como personas y que, en cierto sentido, nos humanizan, porque mejoran nuestra condición de personas y perfeccionan nuestra naturaleza humana”;<sup>1375</sup> y como normas, son las reglas que nos van encauzando, son los referentes o linternas que nos van alumbrando a lo largo del proceso hasta conseguir el valor o los valores considerados como fines ha alcanzar mediante determinadas metas u objetivos a lo largo del proceso educativo no universitario; es decir, los “fines” son aquellos mismos valores, que determinan nuestras “*actitudes*”, que mueven a obrar hasta ser plenamente alcanzados, a través de determinadas metas u “*objetivos*”, a largo plazo de acuerdo a los principios prefijados como normas de conducta. Luego guardan la relación de *principio- fin-valor-objetivo*.

---

<sup>1373</sup> <http://centros2.pntic.mec.es/cp.vicente.alexandre3/cexcelen.htm> (31-03-2011)

<sup>1374</sup> <http://www.clavesocial.com/valores-universales-cuales-son.html> (descargado 1-12-2010)

<sup>1375</sup> <http://www.autorescatolicos.org/virtudesyvalores02.htm> (descargado 1-12-2010)

## 2. Educación en Valores: Concepto. Razones de su por qué. Posibilidad de la misma

### 2.1. Concepto

Vayamos, antes de nada, al concepto de educación en su doble sentido: vulgar y científico. En sentido vulgar, hombre educado es el que tiene un cierto grado de cultura y sabe acomodar su conducta a determinadas costumbres sociales. En este sentido, poseer urbanidad (ser cortés, atento y buenos modales) y educación vienen a tomarse como términos sinónimos. “En este concepto vulgar- dicen Consuelo S. Buchon y Carmen Valdivia- se señalan tres notas: que la educación se adquiere, que es algo social y que implica un proceso perfectivo”<sup>1376</sup>. En sentido científico, muchos son los conceptos de educación; entre esos muchos nos encontramos que para la UNESCO 1974, “la educación es entendida como el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad y en el beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, aptitudes y conocimientos”<sup>1377</sup>. La educación, por tanto, es el perfeccionamiento intencional de todas las capacidades específicas del hombre. Y la perfección, que no significa otra cosa que no sea acabar enteramente con el desarrollo de sus capacidades, dándoles el mayor grado posible de bondad o excelencia a través del ejercicio práctico, supone que dicho perfeccionamiento debe estar asentado en los pilares que recomienda el Informe de la UNESCO (Delors, 1993) para que se de tal desarrollo cabalmente: *Aprender a Conocer* (el hombre y la mujer aprender a aprender: adquieren instrumentos de la comprensión, se les despierta la curiosidad intelectual, se les estimula el sentido crítico, se les desarrolla la capacidad de discernimiento autónomo. Nace en los aprendices el placer de comprender, de conocer y descubrir), *Aprender a Hacer* (está muy en relación con el anterior, pues, hay una independencia con el mismo. Y se manifiesta en las capacidades que muestran las personas para hacer frente a las diversas situaciones cotidianas, como son las iniciativas, trabajo en equipo, asunción de riesgos, reciedumbre ante las adversidades, etc), *Aprender a Ser* (la educación debe contribuir al desarrollo global o integral de la persona; cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, responsabilidad individual y espiritual. Todos los seres humanos, pues deberán estar dotados, en particular, gracias a la educación, de un pensamiento crítico, autónomo y de elaborar un juicio propio), *Aprender a vivir juntos*: hay que aprender a ser interdependientes, valorar lo común y las diferencias, ubicándose siempre en el lugar del otro, estimulando el respeto, las formas no violentas de comunicarse, valorando la comprensión mutua y la paz. La educación formal debe apuntar a

---

<sup>1376</sup> BUCHON S.C-VALDIVIA, C. Op. Cit. p. 141

<sup>1377</sup> INFORME DE LA UNESCO 1974

que el niño descubra quien es él, para poder descubrir quien es la otra persona y finalmente aprender a vivir juntos (Delors, 1993).

Analizado el concepto de educación en general es evidente que la educación en valores supone ser un perfeccionamiento de todas las capacidades del hombre, ya que todas ellas están conjugadas e impregnadas de la misma naturaleza humana.

## **2.2. Razones de su por qué**

Varias son las razones por las que la educación en valores debe ser atendida en las instituciones escolares: a) razones de fin, b) razones de naturaleza.

a) *Razones de fin*. El hombre está llamado a su propia perfección, y dicha llamada le demanda una acción educativa encaminada a desarrollar, de acuerdo con sus posibilidades, todas las capacidades que le constituyen como ser humano. Y eso no es posible si no es a través de una educación que le transmita aquellos valores virtudes que contribuyan al desarrollo de sus capacidades para llegar a ser todo un HOMBRE tolerante, solidario, veraz, bello y bondadoso.

La educación satisface esas razones de fin, ya que tiene como fin primordial la perfección global del ser humano, y es en sí un cultivo de valores. La perfección, meta final del proceso educativo, a la vez que es un valor que posee el mayor grado de bondad o excelencia, supone ser una pluralidad de valores, ya que dicho término significa “estado final en que están realizadas todas las posibilidades de un ente, en el que por lo tanto, éste ha alcanzado el fin o ideal a él señalado... Este estado final se compone de varios elementos, cada uno de los cuales presenta un aspecto de la perfección o sea hace perfecto al ser en cuestión desde un determinado punto de vista. Así como al estado final llamamos perfección, así a cada elemento individual lo denominamos una perfección, v.gr., salud, fuerza de voluntad, pureza”<sup>1378</sup>. Y eso no es otra cosa que multiplicidad de valores.

El ser humano, movido por esas razones de fin, en el caminar de su proceso educativo va decidiendo sobre sí mismo, con sus actos, y en el ejercicio de su libertad como autodomínio, su propia perfección. Su caminar por el sendero que supone el proceso educativo hacia la búsqueda de la perfección comporta y se facilita por el desarrollo de los valores prácticos que suponen ser las virtudes. Términos, entre otros, que clarificaremos más adelante.

---

<sup>1378</sup> WALTER BRUGGER, S.I. Op. Cit. p. 363

b) *Razones de naturaleza.* La educar en valores es una necesidad de la misma naturaleza humana. El ser humano tienen derecho, pues, a construirse la personalidad moral que él necesita para su propia dignificación y enriquecimiento espiritual y humanístico.

La educación en valores es, pues, una necesidad del propio ser humano, razón por lo que la demanda para su propia perfección y para hacer realidad la convivencia social en la que está inserto como un miembro más de la misma. “La educación en valores- dice Ramos Crespo- se justifica por la necesidad que tienen todos los seres humanos de responder a los privilegios éticos que ayudan a evaluar nuestros propios actos, por ser principios normativos que nos sugieren las acciones que debemos realizar”.<sup>1379</sup> Los valores que han de alcanzar los educandos en la práctica educativa para “construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad integrando la dimensión cognitiva, la afectiva y la axiológica” (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE) Preámbulo) a través de la educación intercultural que venimos diseñando en el citado Proyecto, atendiendo a las propuestas relacionadas con el educando, orientadas por las realidades de partida, los principios y objetivos tratados en el Capítulo XIII, puntos 7.1, 8.1 y 9.1 respectivamente e inspirados por los principios y fines de la Constitución española y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Los seres humanos, una vez que hemos sido concebidos y traídos a la vida, nuestra familia planea el modo de vida de nuestro ser, objeto ya de educación familiar. Pero llega un momento en que en aras a nuestra propia libertad y desde nuestra su libertad “estamos obligados a decidir el modo como deseamos vivir. Buscar una respuesta y aplicarla a nuestra vida individual y colectiva es la tarea de la moral. Y aunque la incertidumbre sobre como responder sean muchas, parece que en cualquier caso las formas de vida que se adapten deben servir para preservar y optimizar la vida misma. Es decir, deben realizar valores como la felicidad y la justicia, condiciones imprescindibles de una vida lograda y una vida respetuosa con los derechos de todos los humanos”<sup>1380</sup>.

Los seres humanos nacemos inacabados (con una gran inmadurez, lo que nos da una gran plasticidad para recibir y adaptar variadas formas socioculturales), siendo esta razón por la que necesitamos de la educación para construarnos como personas y a integrarnos en el entorno, sin la cual no sería posible la vida humana. Venimos a la vida sin programar,

---

<sup>1379</sup> RAMOS CRESPO, M.G. (2001) *Para Educar en Valores. Teoría y Práctica*. Caracas, Edo. Miranda, Venezuela, p. 341

<sup>1380</sup> MARTÍN, X.; PUIG, J.M<sup>a</sup>.; PADRÓS, M.; RUBIO, L. Op. Cit. p. 26

estamos sin programa ni proyecto<sup>1381</sup>; “nacemos sin un destino ya marcado, sin una previsión de los aspectos más importantes de lo que será nuestra manera de ser, nuestro curso biográfico y las formas de convivencia que acabaremos adoptando. En este punto deben entrar en juego la moral y los valores”<sup>1382</sup>. El ser humano, partiendo de su propia realidad es un ser desafiado por los mismos interrogantes que nacen de él “en busca de certezas morales”<sup>1383</sup>:

“¿Cómo pensar sobre el mejor modo de vivir? ¿Cómo obtener alguna seguridad desde donde lanzarse en busca de respuesta sobre qué es una vida óptima? Este segundo peldaño de la reflexión ética ha ocupado desde siempre a los seres humanos. Y las respuestas han sido muchas y muy distintas. Un amplio aspecto de posiciones distintas a prestado alguna seguridad a la indagación sobre el modo de conducir la vida”<sup>1384</sup>.

La respuesta a dichos interrogantes exigen una educación en valores virtudes; es decir, una educación llevando a la práctica los valores, que son las llamadas virtudes, y que son objeto de una educación moral que tiene como fin “la construcción de la personalidad moral”<sup>1385</sup>; “formación moral que no se alcanza recibiendo pasivamente la impronta de un conjunto de valores que se nos imponen con la fuerza de las verdades absolutas. Tampoco se trata de un proceso de progresiva incorporación de un aspirante a los modos propios de una sociedad que le recibe con gusto siempre y cuando adopte sin vacilaciones sus normas. Pero la educación moral tampoco es un mero descubrimiento de los valores que cada sujeto parece lleva inscrito en su ser, ni un lento desarrollo de las capacidades morales que han de permitirle enfrentarse a las contraversis de valor... La educación moral es un trabajo encaminado a elaborar formas de vida; una tarea que pretende inventar, en un caso, y reproducir, en otros, ciertas maneras de ser”<sup>1386</sup> “La construcción de la personalidad moral es una tarea conjunta”<sup>1387</sup>. “Nadie se construye moralmente a sí mismo en soledad. Cada individuo es responsable de conducir el proceso de construcción de su personalidad moral, pero ser responsable no significa que sea el único actor o ejecutor de tal proceso. Todos y cada uno de nosotros estamos insertos en un marco ínter psicológico a través de cuyo dinamismo se va configurando nuestro modo de ser.”<sup>1388</sup> Esto quiere decir, simple y

---

<sup>1381</sup> Ib. pp. 26-27

<sup>1382</sup> Ib. p. 27.

<sup>1383</sup> Ib. 29

<sup>1384</sup> Ib. p. 29

<sup>1385</sup> Ib. p. 33

<sup>1386</sup> Ib. p. 33

<sup>1387</sup> Ib. p. 33

<sup>1388</sup> Ib. p. 33

llanamente, que la educación moral es una “tarea colectiva que cada sujeto realiza con sus iguales y contando con la ayuda de sus educadores”<sup>1389</sup>. “La construcción de la personalidad moral requiere el uso de la inteligencia moral y la ayuda de la cultura moral”<sup>1390</sup> Y ¿Qué es la personalidad moral? “Es el resultado que alcanza cada sujeto al conjugar de forma singular ciertos componentes constitutivos”<sup>1391</sup>. Es “un resultado emergente que otorga a cada individuo un espacio de integración personal, de diseño de de proyectos propios, de liberación y acción libre, y de responsabilidad. Un producto que resulta del juego combinado de la sensibilidad moral- o disposición a quedar afectado ante ciertos acontecimientos-, el conjunto de capacidades que forman la inteligencia moral- o verdadera caja de herramientas de liberación y acción moral-, la identidad – o elaboración del perfil de sí mismo y de la historia de la cual es protagonista-y por último, la capacidad de comportarse reflexivamente-o ejercicio de observación y regulación de sí mismo”<sup>1392</sup>.

El ser humano, pues, haciéndose eco de las peculiaridades de su propia naturaleza, necesita de una educación en valores virtudes, es decir, de una educación moral. La educación, en cuanto perfección de todas las capacidades constitutivas del ser humano en su triple dimensión cognitiva, afectiva y axiológica o estimativa demanda desde su inicio, en el seno familiar empieza nada más nacer, que todos los agentes implicados en la misma se preocupen de que los hijos , en el ámbito familiar; o los educandos, en el ámbito de la institución educativa, desarrollen cuantos valores son necesarios para conseguir una auténtica personalidad, entendida como el “patrón de sentimientos y pensamientos ligados al comportamiento que persiste a lo largo del tiempo y de las situaciones”<sup>1393</sup>. “La educación en valores, en la institución escolar, nos resulta valioso- dice Alonso A, J. M -para:

- el equilibrio y madurez personal
- para orientar en la toma de decisiones
- en el en desarrollo de la personalidad
- en el sistema de valores”<sup>1394</sup>.

c) *Razones de necesidad social*. La sociedad necesita que los miembros que la constituyen, los individuos que la conforman sean personas de principios sólidos que respiren valores veracidad, belleza y bondad, de tolerancia, de respeto, de solidaridad, valores

---

<sup>1389</sup> Ib. p. 34

<sup>1390</sup> Ib. p. 34.

<sup>1391</sup> Ib. 35

<sup>1392</sup> Ib. p. 35

<sup>1393</sup> <http://www.monografias.com/trabajos14/personalidad/personalidad.shtml> (descargado 20-11-2010)

<sup>1394</sup> ALONSO A, J.M (2004) *La educación en valores en la institución escolar*. México, Universidad la Salle, Plaza y Valdés, SA de CV. p. 369.



democráticos, de igualdad que faciliten vivir juntos en sana convivencia. Y para que así sea, la misma sociedad a través de la familia e instituciones educativas se encarga de transmitir valores virtudes para que el hijo, en el caso de las familias; y los el educandos, el caso de los centros educativos, vayan construyendo su personalidad moral.

Es evidente, pues, que la educación en valores es una necesidad demandada por la misma naturaleza del educando; por el propio imperativo de la educación en razón su propio fin, que como hemos dicho es conseguir la plena personalidad del sujeto educando; y por razones de necesidad social, que necesita miembros que transmitan a breves de su recia y sólida que faciliten la plena convivencia y el pleno desarrollo político económico y social

### **2.3. ¿Es posible una educación moral?**

Decir valores morales es decir virtudes, es decir educación moral. ¿Es posible dicha educación? No es tarea fácil. No es posible hacerlo como se hace con cualquier otra materia, como verbigracia las ciencias sociales, las matemáticas, el dibujo, la lengua, etc. ¿Por qué? Sencillamente, porque no es posible conseguir que el educando adquiriera virtudes, valores o moralidad mediante las explicaciones que le ofrecen los adultos, ni tampoco mediante la memorización de estas explicaciones. Educar moralmente no es informar ni aprender conocimientos morales. Pensamos, pues, que sí es posible pero con una metodología específica para ello. Y la razón de peso es que “la educación moral no transmite saberes, sino “un saber hacer” Es así porque lo que se exige de la educación moral es el dominio de un conjunto de destrezas, capacidades o virtudes. Y todo esto no se aprende con discursos y de memoria, sino mediante la observación, la práctica, el ejercicio y el esfuerzo que suministran las personas apreciadas... la moral sólo se aprende a través de la participación práctica: a través de la acción implicada del aprendiz... La educación moral no sólo transmite un “saber hacer”, sino también un aprecio y pasión por tal “saber hacer”. No hay educación moral sin sentir como propio e importante el dominio de las capacidades y virtudes morales...Las capacidades y disposiciones tan sólo se convierten en valores cuando alguien al aprenderlos se compromete a apreciarlos y a usarlos correctamente”<sup>1395</sup>.

Ramos Crespo, M. G. En “Estrategias Didácticas para la Educación en Valores” (EDEV) dice que la educación pasa “por una crisis que más que de valores, es de desvalorización, como la sociedad en la que tiene su marco referencial. Se vive hacia fuera, asomados al mundo de las cosas, olvidados de buscar los valores que, en cada una de esas

---

<sup>1395</sup> MARTÍN, X.; PUIG, J.Mª.; PADRÓS, M.; RUBIO, L. Op. Cit. pp. 37-38

cosas, hechos y personas existen y conviven. El hombre moderno vive más hacia fuera, que interiorizando los hechos, pensando más tecnológica que humanamente. Son los signos de la postmodernidad; rapidez, innovación, poca reflexión sobre la propia vida”<sup>1396</sup>; poca disposición, pensamos nosotros, a todo cuanto suponga esfuerzo, trabajo, sacrificio; llevar, pues, a la práctica, a vivir, a encarnar los valores que enriquecen, perfeccionan y dignifican la persona implica mucho trabajo, mucho esfuerzo; y a eso no está dispuesto el hombre y mujer de nuestros días, que a lo sumo se queda en el plano del saber teórico de los valores. Ahí está, pues, la verdadera crisis de valores, en no llevarlos a la práctica, en su no realización, en no vivirlos.

Tarea difícil debido a que los valores no es cuestión de saberlos como cualquier otro concepto, sino de vivirlos, de practicarlos, de encarnarlos; y eso es bastante más difícil. Y respecto esta dificultad, Ramos Crespo dice en su obra “*Para educar en valores. Teoría y Práctica*” que la educación en valores es “tarea difícil ya que estos no se saben, a la manera que se sabe alguna fórmula química, sino que se viven.

### **3. Valores a alcanzar a lo largo de la vida no universitaria en la institución educativa, columna vertebral de la sana convivencia entre seres humanos.**

En el Capítulo XIII, apartado 3.2.4.2, tratando de la importancia, funciones y tareas del tutor hemos hecho hincapié, dentro de las funciones que conlleva la acción tutorial, de la primordialidad de la educación en valores del alumnado. A este respecto son muy adecuadas las palabras de los autores arriba citados de la obra “*Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*”: “Entre los aspectos prioritarios que debe contemplar la acción tutorial de un centro de secundaria se encuentra en la educación en valores de los alumnos y alumnas. Asumir esta responsabilidad requiere por parte del equipo educativo definir las propuestas de valores que se van a llevar a cabo y la manera de trabajarlas. Una propuesta que sea respetuosa con las distintas opciones de valor que conviven en una sociedad plural y democrática”, como es la nuestra (apostillamos nosotros).

Pero ¿cuáles son esos valores? Pues, valores hay muchos. ¿En cuáles de ellos educamos? Es verdad que el proceso educativo del ser humano desde que nace hasta que llega a la universidad, o a cualquier otra modalidad de centros de formación profesional, es largo. Pero la institución educativa debe tener en su currículum una relación de valores en los cuales tiene que ser educado el ser humano para la convivencia. Nosotros hemos pensado que

---

<sup>1396</sup> ( <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n17/1-17-12.pdf>) descargado 2-12-2010)

dichos valores, que podamos denominar “valores básicos universales para la convivencia en una sociedad pluralista democrática” quedan recogidos en el cuadro que que hemos elaborado para ello, extraídos en su mayoría de <http://www.slideshare.net/NANPEN0/escala-valores>, tales como:

### a) Cuadro de los valores humanos

BIOLOGICO-FISICOS: Satisface la salud, y se cultivan con la educación física e higiénica.	AFFECTIVOS: Satisface la necesidad de amar y sentirse amado. Buscan el afecto y el placer.	INTELECTUALES: Hacen apreciar la verdad y el conocimiento	SOCIALES: Permiten establecer si una acción está bien obrada o no	ECONÓMICOS: Proporcionan todo lo que nos es útil. Son valores de uso y de cambio	ESTÉTICOS : Muestran la belleza en todas sus formas.	MORALES “Llevar al hombre a defender y crecer en su dignidad en cuanto persona, porque indefectiblemente el valor moral conducirá al hombre hacia el bien moral, que como sabemos, es aquello que lo perfecciona, lo completa y mejora” <sup>1397</sup>	ESPIRITUALES “Perfeccionan al hombre en un nivel superior, en un plano que está más allá de los moldes naturales de lo humano. Aquí se deja la puerta abierta a lo sobrenatural, a todo lo que provenga de Dios” <sup>1398</sup>	RELIGIOSOS Permiten alcanzar la dimensión sagrada.
Salud	Amor	Verdad	Solidaridad	Trabajo	Belleza	Bondad	Generosidad	Dios
Agilidad	Amabilidad	Dedicación	Audacia	Aptitud	Gracia	Amistad	Alegría	fe
Vigor	Diálogo	Descubrimiento	Sagacidad	Laboriosidad	Elegancia	Audacia	Humildad	Meditación
Energía	Benevolencia	Curiosidad	Lucha	Diligencia	Exquisitez	Comprensión	Moderación	Perdón
Resistencia	Prudencia	Investigación	Valor	Ahorro	Distinción	Flexibilidad	Obediencia	Invocación
Fuerza	Fraternidad	Iniciativa	Entusiasmo	Actividad	Encanto	Fortaleza	Sobriedad	Piedad
Bienestar	Tolerancia	Disciplina	optimismo	Organización	Refinamiento	Generosidad	Clemencia	Fervor
Apetito	Respeto	Aplicación	Soporte	Utilidad	Estilo	Gratitud	Sinceridad	Devoción
Euforia	Aprecio	Corrección	Compañerismo	Consagración	Arte	Humildad	Esperanza	Arrepentimiento
Higiene	Consideración	Perspicacia	Influencia	Distribución	Perspectiva	Justicia	Sacrificio	Caridad
	Estimación	Conocimiento	Elocuencia	Creatividad	Naturaleza	Lealtad	Discreción	humildad
	Gratitud	Lógica			Realismo	Obediencia	Voluntad	Indulgencia
	Compañerismo				Idealismo	Orden	Libertad	
	Sentimientos				Emoción	Perseverancia		
	Gozo					Responsabilidad		
	Sensibilidad					Sinceridad	Sinceridad	
						Puntualidad		
						Honestidad		

**Figura 58: Los valores humanos**

<sup>1397</sup> <http://www.definicionabc.com/general/valores-morales.php> (descargado 13-12-2010)

<sup>1398</sup> <http://www.angelfire.com/nb/sk8ordie/espirtual.html> (dscargado 13-12-2010)

De dicho cuadro de valores humanos, se irán extrayendo los valores que el educando ha de ir consiguiendo por etapas, ciclos y cursos a lo largo de su escolaridad no universitaria interdisciplinariamente, programados transversalmente por los profesores responsables en sus respectivas programaciones, y que a modo orientativo pensamos que los valores a alcanzar de forma gradual siguiendo el ritmo de sus etapas escolares contextualizadas serían:

**b) CUADRO DE VALORES A ALCANZAR POR LOS EDUCANDOS**

ED. INFANTIL	ED. PRIMARIA	ED.SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)	BACHILLERATO
Amor	Comunicación	Libertad	amor, verdad, belleza, bondad
Amistad	Conocimiento	Tolerancia	Salud, honestidad, libertad
Alegría		Igualdad	Responsabilidad, comunicación
Generosidad	Trabajo	Solidaridad	Sinceridad, respeto
Respeto	Deberes	Justicia	Compañerismo, solidaridad
Responsabilidad	Laboriosidad	Democracia	Tolerancia, aprendizaje
Lealtad	Diálogo	Bondad	Superación, humildad, cooperación
Autoestima	Cooperación	Dignidad	Crítica constructiva
Honestidad	Participación	Fortaleza	Atonomía,
Higiene	Fraternidad	Motivación	Paz
Hábitos alimenticios	Consideración	Compañerismo	Respeto al medio ambiente
Verdad	Sensibilidad	Dignidad	Respeto por el patrimonio histórico-cultural.
Creatividad	Deseo	Fraternidad	Defensa de la dignidad de la vida humana.
Orden	Curiosidad	Disciplina	Educación sexual y afectiva
Perseverancia	Investigación		Educación vial
Puntualidad	Ahorro		Educación social y cívica
Sinceridad	Creatividad		Felicidad
Obediencia			
Voluntad			

**Figura 59: Sinóptico de los valores a alcanzar por los educandos. NOTA. Cada etapa posterior afianza los valores de la anterior**

*Educación Infantil:* Verdad, belleza, bondad, amor, la amistad, alegría, generosidad, respeto, responsabilidad, lealtad, autoestima, honestidad, higiene, hábitos alimenticios, verdad, creatividad, orden, perseverancia, puntualidad, sinceridad, obediencia, voluntad, etc.

*Educación Primaria:* además del afianzamiento de los ya considerados en la Educación Infantil, será objeto de educación en esta etapa estos otros: comunicación, conocimiento, trabajo, deberes, laboriosidad, diálogo, cooperación, participación, fraternidad, consideración, sensibilidad, deseo, curiosidad, investigación, ahorro, creatividad, etc.

*Educación Secundaria obligatoria (ESO).* Además del afianzamiento de los ya considerados en Primaria, los valores objeto de educación en esta otra etapa serán: libertad, tolerancia, igualdad, solidaridad, justicia (valores que tienen por finalidad promover en el ser humano una actitud abierta, plural y democrática), democracia, bondad, dignidad, fortaleza, laboriosidad, motivación, compañerismo, diálogo, fraternidad, disciplina, etc.

*Bachillerato.* Partiendo del hecho que el Bachillerato constituye una etapa postobligatoria que “tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior.” (Artº. 32. 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). Y para que dicha finalidad se cumpla se le debe deparar a los alumnos una sólida formación cívica y ética, razón por la cual el Bachillerato debe proporcionar una educación integral del alumno. Por ello, el currículo ha de contener un conjunto de actitudes, valores y normas.

#### ¿Qué valores?

Sin dejar de consolidar todos los valores que el alumnado ha ido adquiriendo en las diferentes etapas de su escolaridad e insistiendo de forma especial en el amor, verdad, belleza, bondad, salud, honestidad, libertad, responsabilidad, comunicación, sinceridad, respeto, compañerismo, solidaridad, tolerancia, aprendizaje, superación, humildad y cooperación; en esta última etapa no universitaria los alumnos y alumnas deben ser educados en valores como la crítica constructiva, la paz, el respeto al medio ambiente y el respeto por el patrimonio histórico-cultural, la defensa de la dignidad de la vida humana, la educación sexual y afectiva, respetuosa con las opciones y valores de la familia, la educación del consumidor, la educación vial, la educación social y cívica, la felicidad para que sean capacitados para actuar con autonomía y responsabilidad en el seno de una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre).

#### **4. Metodología a seguir para educar en valores**

En el apartado 1 nos hemos ocupado de clarificar los términos *principios, fines, objetivos, valores, virtudes, hábitos, actitudes y normas*; términos claves en la educación de valores. En el apartado 3 hemos reflexionado acerca del conjunto de valores que necesita alcanzar el

educando en general para llegar a su pleno desarrollo. Y en este apartado nos vamos a ocupar de reflexionar sobre cómo educar en valores, siguiendo los métodos, medios o recursos didácticos y formas didáctica, expuestos en Capítulo XIII, apartado 3.5.1, más idóneos y las estrategias más válidas, a la luz de nuestra experiencia y de cuanto consigamos investigar a través de la literatura existente sobre el tema, a efecto de que los alumnos y alumnas hagan suyos dichos valores de forma gradual siguiendo el ritmo de su escolaridad en que se halla con arreglo a las singularidades de de la edad de forma la práctica.

#### 4.1. Cuestiones de principio

- La primera, la metodología de educación en valores, debe asentarse en los principios manados de la UNESCO (1998), de acuerdo a los cuales la educación debe fundamentarse en los pilares denominados, Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Ser y Aprender a Vivir<sup>1399</sup>.
- La segunda, que varias son las teorías del desarrollo moral, como varias son *la teoría de la transmisión*, pues, los valores se adquieren como el resto de las conductas, mediante refuerzos, castigos y por el aprendizaje por observación; la *teoría cognitiva*, que no se centra en la conducta, sino en la cognición de la moral, en el razonamiento moral (basada en el modelo evolutivo de Kohlberg y y la teoría Interactiva Social de Turiel) y la *teoría afectiva* (Hoffman) en la que junto a los procesos cognitivos, los afectos son otro componente influyente en la interiorización de las normas, y la empatía actúa como fuente de motivación de la conducta moral<sup>1400</sup>.
- La tercera, que el método más eficiente y de más calado es el don ejemplo; no hay, pues, método más optimo que el don ejemplo, cuya respuesta se ciñe a la imitación, consistente en llevar a cabo el monje de la frase “haz lo que vieres”.
- La cuarta, que la familia es el primer ámbito de educación en valores, y la institución escolar ha de consolidarlos; y, a través de la Escuela de Padres, orientar a dichas familias al conocimiento de los valores, así como la forma de hacerlo.
- La quinta, que la institución escolar, además de la asignatura específica como es la Educación Ética, los profesores han de educar en valores a través de las asignaturas que imparten interdisciplinariamente (marco metodológico que se propone integrar los valores y la teoría de los mismos, los instrumentos y fórmulas de acción de las

<sup>1399</sup> <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n17/1-17-12.pdf> (descargado 29-11-2010)

<sup>1400</sup> <http://www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/Esquemas-resumen/ESQUEMA%20TEMA%2031.do>

diferentes disciplinas que se imparten en el centro para sus transmisión mediante una educación global) y la transversalidad (educación en valores se lleva a cabo a través de todas las áreas curriculares, ya que todas comprenden valores en sus mismos contenidos y dan ocasión para exponerlos y transmitirlos y llevarlos a la práctica: constancia, esfuerzo, curiosidad, autonomía, compañerismo, etc.)

- La sexta, que la educación en valores no tiene ni tiempo ni espacio: cualquier espacio y cualquier tiempo es adecuado, aprovechando cualquier ocasión idónea para ello.
  - La séptima, que se debe aprovechar cualquier ocasión, momento, lugar y medio para educar en valores: los patios escolares, de verdadera dimensión educativa; la plástica, la música y la dramatización, las anécdotas, los relatos biográficos, lecturas biográficas, las representaciones teatrales; los días de realización de campañas como por ejemplo: el día de la paz, contra la violencia de género, contra el sida, etc.; la semana cultural, paseos y visitas culturales, intercambios de estudiantes.

## 4.2. Métodos

Así como hay varias teorías del desarrollo moral, así también hay varios métodos para educar en valores. Ramos Crespo, M. G., en “Estrategias Didácticas para la Educación en Valores” (EDEV) expone una serie de métodos, que consideramos eficaces, y por lo mismo los subscribimos, tales como: clarificación de valores, respuesta clarificativa, dilemas morales, imitación de modelos y el método antropológico.

1. *Clarificación de valores.* La palabra clarificar viene del latín *clarificare*, que significa, según el Diccionario de la real Academia de la Lengua Española, iluminar, alumbrar, aclarar algo, quitarle los impedimentos que lo ofuscan. El método, pues, estriba en llevar a los alumnos y alumnas a tener un conocimiento claro y nítido del valor que ha de practicar, vivir, encarnar; a la vez que va construyendo un conocimiento teórico del valor que se le está transmitiendo ha de ir conquistando un saber encarnado, una práctica del mismo.

El método de *clarificación de valores* no se vale por sí mismo, necesita de los métodos ya tratados en el punto 3.5.1 del Capítulo XIII: *análisis, síntesis, inductivo y deductivo*; necesita también de los procedimientos o modos didácticos (la *palabra*, la *intuición* y la *acción*), y de las formas de procedimientos: *expositivas, interrogativas y mixtas*; atendiendo, claro está, los requerimientos del acto didáctico del valor en cuestión.

Para Ramos Crespo “la clarificación de valores es un proceso que ayuda a la persona a tener una visión crítica de su vida, metas sentimientos, intereses y experiencias como medio



para descubrir cuáles son sus valores. De acuerdo con la tendencia humanista se profundiza en el auto indagación, a través del estudio del "yo". La clarificación de valores es un procedimiento ideal para analizar la propia vida, asumir responsabilidades, articular valores con actitudes y luego responder con su conducta de acuerdo con la clarificación realizada y los valores elegidos y asumidos. No es un método para adoctrinar. No es posible la valoración personal sin una elección libre y un compromiso”<sup>1401</sup>.

“La clarificación de valores -dice Escamez, J- “capacita a los individuos a decidir qué es lo que ellos necesitan en la vida”<sup>1402</sup>. “Para Rahts es una técnica que, a partir de preguntas y actividades, enseña el proceso de valoración y ayuda eficazmente a las personas a aplicar dicho proceso en aquellos aspectos de su vida que sean ricos en valores”<sup>1403</sup>

A la luz, pues, de cuanto dichos autores ponen de manifiesto respecto a este método de “*Clarificación de valores*”, observamos que, desde una perspectiva didáctica psicopedagógica, la inculcación de los valores propios de la etapa y curso en que se encuentren los educandos debe seguir el ritmo de su propia madurez, de forma transversal e interdisciplinariamente, con el fin de que vayan abrazando sus propios valores inductivamente. El educando, pues, a través el proceso que supone la clarificación de valores, tiene que ir analizando el valor, a la vez que analizándose él como persona, sintetizando cuanto tiene en su ser sin conexión, deduciendo e induciendo valores que ha de cultivar hasta convertirlos en auténticas virtudes, es decir en practicar los valores que harán de él un auténtico HOMBRE de principios.

2. *Respuesta clarificativa*. Este método nos recuerda, por su semejanza, al método de la mayéutica de Sócrates, utilizado por éste para ayudar a sus discípulos a “descubrir sus propios valores haciendo histórico el principio "conócete a ti mismo””<sup>1404</sup>. La respuesta clarificativa viene a ser como la mayéutica socrática, método basado en el diálogo entre el maestro y discípulo con el fin de llegar al conocimiento de la esencia de las cosas. Con la respuesta clarificativa, el docente busca que el educando, tras su fina reflexión encuentre sus propios valores, los desarrolle y los practique. Pero para llegar a ese momento dicho método comprende una serie de fases: En la primera tiene lugar el diálogo con el educando acerca de lo que es el valor.

---

<sup>1401</sup> (<http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n17/1-17-12.pdf>) (descargado 29-11-2010)

<sup>1402</sup> <http://pisaal.blogia.com/2010/053103--como-educar-en-valores-que-metodos-empear-que-estrategias-son-las-mas-idoneas-.php>

<sup>1403</sup> <http://www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/Esquemas-resumen/ESQUEMA%20TEMA%2031.doc> (descargado 9-11-2010)

<sup>1404</sup> Ib.

- En la segunda el educando reflexiona y da su respuesta, diciendo que es el valor y el profesor interviene para rebatir o afirmar su respuesta acerca de lo que realmente es el valor en cuestión, lo que supone una...
- Tercera fase en la que se da la discusión para salir de la confusión en que está el alumno sobre el valor en discusión.
- La cuarta trata de sacar al educando de la confusión y llevarlo al conocimiento preciso y real del valor en cuestión hasta llegar a su definición y ver los beneficios que supone llevarlos a la práctica.

“De acuerdo con Rath – dice Ramos Crespo- la respuesta clarificativa es un método específico de responder a las cosas que el alumno dice o hace. Fundamentalmente, la estrategia consiste en contestar al participante en una forma que le hace meditar sobre lo que ha elegido, lo que aprecia o lo que está haciendo. Le estimula a aclarar su modo de pensar y su conducta, y, de este modo, a clarificar sus valores”<sup>1405</sup>.

3. *Dilemas morales*. Los dilemas son dudas, son disyuntivas; alternativas entre dos cosas, por una de las cuales hay que optar. Kohlberg fue el creador de éste método con el fin de crear conflictos o producir dudas, a efecto de ayudar a los intervinientes posteriormente a restablecer el equilibrio en un nivel superior de su juicio moral. “La metodología se basa en la discusión de temas donde existen hechos reales o imaginarios, con conflictos humanos, que produce contradicciones entre valores”<sup>1406</sup>. Es un método basado en el diálogo el aprendizaje de valores, que parte del principio de que la discusión sobre los dilemas morales es una buena manera de emprender la educación en valores.

¿Qué es un dilema moral?

“Es aquel que presenta una situación real o imaginaria en que entran en conflicto dos valores morales, entre los que se debe un curso de acción”<sup>1407</sup>

El procedimiento a seguir en el aula, puede reducirse a:

1. Preparar al grupo: Motivar, establecer normas de intervención y discusión.
2. Ofertar dilemas: Escoger aquellos que sean significativos para los alumnos.
3. Presentar el dilema: De forma narrada o escrita, es importante constatar que los alumnos han comprendido los elementos centrales importantes del dilema.

---

<sup>1405</sup> Ib.

<sup>1406</sup> <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n17/1-17-12.pdf> (descargado 2-12-2010)

<sup>1407</sup> <http://www.profes.net/vari0s/2palabras/religion/tecnicas/LOSDILEMASMORALES.pdf> (descargado 24-12-2010)

4. Pedir a los alumnos que adopten una posición inicial. Escribirán su postura y una o dos razones del por qué. Después manifestarán su opinión.
5. Discusión en pequeños grupos: De cuatro a cinco alumnos, siendo importante que hay alumnos de diferente opción y de diferentes estadios morales.
6. Discusión en grupo clase: Los portavoces informan sobre las opciones de los grupos pequeños y sus razones.
7. Intervenciones individuales espontáneas en el gran grupo.
8. Resumen final del profesor: De las razones y opciones aportadas por los grupos.
9. Reconsideración individual de las posiciones iniciales: Es importante solicitar a los alumnos que manifiesten al grupo en qué les ha afectado personalmente el debate y si han modificado su opinión inicial”<sup>1408</sup>.

El método, si se sabe seleccionar el tema, puede resultar interesante. Las modalidades puede ser varias, tales como, siguiendo la reseña de Ramos y Crespo M.G:

Dilemas morales hipotéticos

Dilemas morales elaborados por los alumnos

Dilemas morales surgidos de la realidad social.

Se trata de un método que no resulta recomendable para los niños pequeños y requiere un ambiente propicio para su desarrollo<sup>1409</sup>

No cabe duda que para comprender las características esenciales de cada edad es necesario conocer la Teoría del Modelaje Social de Kohlberg, el Desarrollo Genético de Piaget, el Desarrollo Social expuesto por Vygotski, entre Otros teóricos, sin los cuales será imposible educar en valores al desconocer a quién se está educando<sup>1410</sup>.

4. *La imitación de modelos* (recomendado para edades tempranas). Es evidente que una de sus características del ser humano es el imitar conductas que observa y tiende a reproducirlas. Estas características y esa tendencia humana facilitan la comprensión de la “importancia del modelaje para la reproducción de modelos ideales. Se entiende por imitación a las respuestas emocionales que se emiten ante ciertos modelos, recordando que para que la educación de las actitudes sea una realidad, deben estar presentes los tres elementos indispensables, los cuales son: el cognoscitivo, el afectivo y el social.

---

<sup>1408</sup> Ib.

<sup>1409</sup> <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n17/1-17-12.pdf> (descargado 29-11-2010)

<sup>1410</sup> Ib.

Una imitación con respuesta social, será un indicador de haber asumido una actitud imitada, con cierta responsabilidad”<sup>1411</sup>.

#### 5. *El método antropológico* (idóneo para edades de 15 a 18 años)

*“Si deseamos algo y lo hacemos ya no será una leyenda”*<sup>1412</sup>

Es un método muy activo y muy interesante para educar en valores, dentro de la diversidad metodológica, que parte de la propia experiencia, de la realidad de la vida.

Este método, desde una perspectiva didáctica y pedagógica, de acuerdo - dice Ramos, M. G en su obra “Valores y autoestima conociéndose a sí mismo en un mundo de otros” con Martínez G<sup>1413</sup> y Ramos C<sup>1414</sup> - sigue una serie de fases que deben detenerse en cuenta para su aplicación; estas fases son:

##### 1- Desvelamiento de alguna experiencia propia:

- a) Evocación de la experiencia
- b) Descripción de esa experiencia
- c) Profundización en esa experiencia
- d) Conciencia personal de sentirse implicado por esa experiencia.

##### 2- Generalización de la expresión analizada:

- a) Nuevas interrogantes.
- b) Compartir la experiencia.
- c) Búsqueda en equipo de soluciones o alternativas inéditas.

##### 3- Participación directa del educador: textos, historias, soluciones, lectura.

- a) ¿Qué se descubrió?
- b) Contraste: ¿Qué opinas?
- c) Elaboración de nuevo diccionario de términos.

##### 4- Expresión creativa-vivencial:

Elaboración de dibujo, poesía, guión, uso constante del cuaderno para recoger lo descubierto en las diversas fases, todo lo descubierto es nueva creación.

##### 5- Aceptación de actitudes:

Jerarquización, elección, valoración, compromiso personal, aplicación.

---

<sup>1411</sup> Ib.

<sup>1412</sup> <http://servicio.cid.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/a1n1/1-1-2.pdf> (descargado 9-11-2010)

<sup>1413</sup> Martínez G., F. (1993). Experiencia didáctica e investigación del Método Antropológico en el aula de Filosofía y Ética. (Primer Premio Nacional de Investigación y Experiencias

<sup>1414</sup> Ramos Crespó, M. G. (2002). Para educar en valores. Teoría y práctica. El Hatillo. Edo. Miranda, Venezuela. Editorial Hijas de San Pablo.

La Didáctica del Método Antropológico supone una metodología eminentemente activa, de reflexión crítica, compartida, por parte del alumno, que le permite llegar a diversas clases de reestructuraciones cognitivas que incluyen la verificación, lo más ajustada posible, de sus pensamientos: de su visión del mundo, de los acontecimientos vitales, de sí mismo, de los demás<sup>1415</sup>.

## **“SINTESIS CLARIFICADORA: PROBLEMÁTICA. MEDIOS UTILIZADOS, Y VARIABLES PARA SALIR DE DICHA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.**

### **1. Problemática**

1. *¿Cuál es origen de la heterogeneidad interindividual, grupal y social?*
2. *¿Qué modelo de educación responde más adecuadamente a las exigencias de una sociedad pluralista para superar el fracaso escolar?*

Desde mi inicio profesional en la docencia, 1970, me viene llamando la atención la heterogeneidad que se da en los grupos-clase. Y observo que es un hecho escolar altamente difícil de evitar, por muy finos que sean los criterios psicopedagógicos que se lleven a cabo. La *heterogeneidad interindividual, grupal y social* ha estado siempre presente en mi acción pedagógica.

**En la década de los setenta se trataba de una heterogeneidad basada en la capacidad mental, hábitos y voluntad de trabajo, conocimientos escolares, estado de salud, colaboración, economía y cultura de las familias, regularidad en la asistencia, interés por el aprendizaje académico, motivación, atención, comportamiento, receptividad.**

Esta heterogeneidad, en la medida que va transcurriendo el tiempo se va haciendo más compleja. En la década de los ochenta, España va siendo un país de inmigración, los centros educativos van teniendo alumnos de padres inmigrantes. En la década de los noventa, España es un país plenamente inmigrante. El 30 de octubre de 1990, entra en vigor la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Los alumnos de integración se incorporan a las aulas de los centros escolares normales. La inmigración es un flujo permanente. Las aulas van

---

<sup>1415</sup> Ib.

dejando de ser nacionales y convirtiéndose en internacionales. La heterogeneidad va, pues, multiplicándose día a día, curso tras curso: alumnos de integración, alumnos de diferentes países con diferentes culturas e idiomas y diferentes niveles de conocimientos. Por más que se afinen los criterios para lograr la homogeneidad del grupo-clase, resulta imposible su consecución. La realidad, por tanto, sigue siendo la heterogeneidad en mayor grado. El grupo-clase no es un grupo, sino un conjunto de subgrupos. Y situado en esta realidad, me hago esos interrogantes:

**1. ¿Cuál es origen de la heterogeneidad interindividual, grupal y social?**

**2. ¿Qué modelo de educación responde más adecuadamente a las exigencias de una sociedad pluralista para superar el fracaso escolar?**

Despejar las incógnitas de estos de esta problemática es el objeto de reflexión. Investigar las raíces del pluralismo interindividual entre los alumnos que constituyen el grupo-clase, de los individuos que constituyen la sociedad; buscar un modelo de educación que mejor se adecue a las peculiaridades de la sociedad pluralista que mejore los rendimientos académicos con vistas a superar el fracaso escolar. Pues los suspensos, los insuficientes, los no progresa adecuadamente; en resumen, el Fracaso Escolar me preocupa

Buscar la solución a estos dos problemas ha sido mi reto. Muchas de mis acciones pedagógicas han tenido como objetivo ir despejando el contexto dudoso en que embargaba esta problemática. Y estas son las razones por las que decido, por ejemplo, cursar “Pedagogía Social”, como materia optativa, en 4º de Pedagogía (1975-76); realizar (en 1978-79) la Tesina: ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE LA DISLEXIA EVOLUTIVA ESCOLAR DESDE LOS 6 a 11 AÑOS”, con el objetivo de averiguar las dificultades de aprendizaje de los alumnos y dar explicación, en parte, a su heterogeneidad, investigando en esta Tesina hallo, entre otras cosas, que la “**percepción**” es una de las raíces de las dificultades de aprendizaje y de las diferencias interindividuales, siendo una de las etiologías de la dislexia. Hacer, en dicho curso, el Doctorado eligiendo como Cursos Monográficos: *Ética de los valores, Las Bases de la Formación Humana, Problemas Actuales de la Educación, Implicaciones Pedagógicas en los Estilos de Aprendizaje*. Y asistir, como oyente, en el 80-81, al Curso Monográfico: “Educación en una Sociedad Plural”, en el que me surge la idea de hacer objeto de mis Tesis Doctoral: “Educación en una Sociedad Pluralista”.

## 2. Medios utilizados para despejar las incógnitas de los mencionados problemas: la investigación documentada reflexiva.

### Metodología

Es evidente, que todo problema demanda una solución, una respuesta que haga posible satisfacer el fin por el que se busca la resolución del problema. Pero, también es evidente, que para despejar las incógnitas de los problemas se necesita de unos medios adecuados. Los medios de que nos valemos son: de la **investigación documentada reflexiva, de una metodología** que hace posible hallar la solución para satisfacer el fin que nos proponemos, de unos **alimentos básicos** y de unas fuentes solventes.

La investigación, sea cual sea el tipo de la misma, exige un método: **el método científico**. Pero dicho método por si solo no es suficiente; necesita, si se aplica con el rigor que demanda, de otros métodos acordes con las exigencias de de la ciencia a la que pertenece el tema objeto de investigación. Desde la consideración que requiere las peculiaridades del tema, objeto de nuestra investigación documental reflexiva, nos valemos de los métodos **intuitivo, intelectual discursivo, lógico deductivo, lógico inductivo, analítico, sintético y al Delphi**.

No valemos igualmente de una serie de alimentos básicos, como de **asiduas lecturas**, de la **experiencia personal**, y hasta un nivel del que yo mismo ni he sido consciente, y de las **conversaciones con profesionales experimentados** que han estado dispuestos aportar sus conocimientos acordes con el tema puntual objeto de investigación y desarrollo.

Las fuentes de información de que nos hemos valido, siguiendo cada una de las partes de que consta la tesis, se ha reducido a **documentos, bibliografía, periódicos, revistas, biografías y páginas webs**, así como de cuantas **conversaciones** hemos visto necesarias mantener con profesionales experimentados que se han prestado a ellas, de las que hemos obtenido la información pertinente para lo obtención de datos y tratamiento puntual del tema objeto de investigación.

### Por qué esta metodología, y modo de aplicarla

Desde el respeto al rigor que exige todo **método científico**, nos disponemos desde el inicio de nuestra investigación documentada reflexiva a hacer realidad nuestro compromiso de que nuestro pensamiento sea verdadero. Compromiso con el que hemos buscado la VERDAD, manantial del progreso, convencidos de que las “cosas son lo que son, no lo que los sentidos nos dicen que son”. Desde el respeto, pues, a esa realidad realizamos nuestra investigación reflexiva, valiéndonos de meticolosos paseos epistemológicos-metafísicos y antropológicos,

con el fin de llevar a buen término los objetivos que hemos visto lleva implícitos la tesis, según hipótesis de trabajo, objeto de nuestra lectura hoy, que traemos aquí para recordar:

**“En el seno de una realidad que es plural, como plural es la realidad, se desenvuelve la sociedad pluralista de nuestra España hoy, generada por el mismo ser humano, que demandada una educación intercultural, acorde con las singularidades psicopedagógicas de la propia identidad personal, como medida de solución, entre otras, al fracaso escolar y sus efectos”.**

El primer objetivo, al que se dedica a la primera parte de la tesis: *“Investigación de los fundamentos antropológicos generados por el ser humano, debido a factores endógenos y exógenos del mismo”*, es verificar que la realidad es plural, como plural es la realidad. Y que por lo mismo, la “Naturaleza Cósmica” es plural, como plural es el ser humano, que mora en ella, por factores endógenos (herencia genética (Ver figuras 2 y 3.pp 43 y 45) y exógenos.

El segundo objetivo, al que se dedica la segunda parte: **“Exposición de los factores exógenos al hombre, constitutivos de la sociedad pluralista española hoy, que más demandan una educación acordes con las exigencias individuales y sociales de la persona del alumno”**, se centra en el análisis de los factores culturales, sociolingüísticos, ideológicos-sociopolíticos, religiosos y filosóficos-pedagógicos; constitutivos, de la heterogeneidad interindividual, grupal y social.

Y tercer objetivo, objeto de la tercera parte: **“El hombre, como raíz generadora de toda sociedad pluralista y multicultural, demanda una educación intercultural, como medida de solución, entre otras, al fracaso escolar y sus efectos, acorde con las singularidades psicopedagógicas y culturales definidoras de su identidad personal”**, es diseñar un “Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para superar el Fracaso Escolar y sus Efectos, Derivado del Hecho Actual de Vivir una Socio-Cultura Cambiante

Hemos sido escrupulosos con el objeto de nuestra investigación. A él hemos acoplado la metodología. Hemos sido, pues, conscientes de que no es lo mismo una tesis sobre Historia, que otra sobre Pedagogía. Igualmente, no es lo mismo desarrollar una tesis, dentro del campo de las ciencias de la educación, sobre dislexia que sobre “Educación en una Sociedad Pluralista”, título de nuestra Tesis Doctoral.

Por la propia naturaleza, pues, de la Tesis: *“Educación en una Sociedad Pluralista”*, que trata de investigar, siguiendo los cauces marcados los objetivos de la misma, y por el



problema teleológico que lleva implícito dicha hipótesis de trabajo de la educación en una sociedad plural, y de la perfección a la que está llamado el hombre en aras a una mayor felicidad, los métodos de orden empírico resultan insuficientes para abordar plenamente el estudio de tales problemas, ya que los problemas de la primera y segunda parte, en razón a sus propios objetivos, son de naturaleza radicalmente filosófica, que demanda, por lo mismo, una metodología filosófica.

Pues, “el mismo problema del ser de la educación, en cuanto actividad humana, no puede tener una solución completa en el terreno de los hechos, porque la experiencia es incapaz de hablar algo acerca del “*sentido*” de las cosas y de las acciones”<sup>1416</sup>.

Las cuestiones de la primera y segunda parte, pues, son de índole filosóficas, razón por la que hemos utilizado la **intuición intelectual**, método con el hemos dilucidado y captado la realidad de cuantos objetos ha demandado nuestra tesis para comprobar su validez y poder ser confirmados y figurar en el contenido de la misma. Valiéndonos, pues, de la “*intuición intelectual*”, hemos ido dando los pasos necesarios hasta penetrar en la esencia de la verdad de las cosas objeto de análisis. Y lo hemos hecho ciéndonos al *método intuitivo* para captar con una sola visión directamente la realidad de la verdad o del objeto si ello es posible; o *recurriendo al método discursivo*, discuriendo dialécticamente cuanto ha sido necesario en la idea, realizando tantos actos mentales y esfuerzos sucesivos de conocimiento han sido conveniente hasta llegar por completo a la realidad del objeto y por consiguiente obtener, de esta manera, el concepto. No hemos ido, pues, directamente al objeto, hemos paseado alrededor de él, lo hemos considerado y contemplado desde cuantos puntos de vista han sido necesario hasta llegar al concepto.

Hemos recurrido, por tanto, a la “*especulación racional*” que supone ser el *método intelectual discursivo*”. Con éste hemos ido investigando todo cuando se nos ha presentado a nuestra mente. Hemos sometido, pues, al análisis conceptual todas aquellas ideas, así como las fuentes de las mismas, que previamente hemos considerado válidas para configurar nuestra tesis. Y verificada su validez, tras el análisis, las hemos incluido al cuerpo contextual de la misma, de manera sintética formando cuerpo significativo.

Una vez que hemos cumplido con las exigencias de dichos métodos- *Método intuitivo*, *Método intelectual discursivo*- hemos tomado de todas las nociones, mediante el **método lógico deductivo**, las deducciones más valiosas contenidas en las mismas. Hemos desbrozaremos todas las confusiones que nos han ido saliendo al encuentro, hemos utilizado

---

<sup>1416</sup> GARCÍA HOZ. V (1970) *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid, Riapl. p. 52-53

cuantos juicios de expertos nos han sido valiosos para obtener un consenso de opiniones informadas- *Método Delphi*- y hemos revisado las opiniones más importantes vertidas acerca del tema que nos ocupa. Porque la originalidad, en Pedagogía como en las demás ciencias, viene a ser, generalmente, la originalidad de los demás puesta a punto en el pensamiento de cada uno.

Hemos tenido muy en cuenta que una visión cristiana del hombre, de Dios y del mundo supone un punto de vista distinto al que tiene o un materialista. Pero ello, no opta para que en el recorrido de nuestra investigación no nos hayamos impuesto, por exigencias de la misma tesis, no dudar ni descalificar todo. Hemos ido, por el contrario, mediante una reflexión dubitativa y crítica, como corresponde a toda especulación racional, a asumiéndolo. Nos hemos adherido a Pemartín en su idea de “sería vano, insincero e imposible pretender hacer tabla rasa de todo lo aprendido de las grandes mentalidades que nos precedieron, sea cual fuera la fuerza de su creación de las nuestra”<sup>1417</sup>.

Hemos ido, reiteramos, mediante una reflexión dubitativa y crítica, asumiéndolo todo en cuenta dado. Pues, todo cuanto se nos ha manifestado ha tenido algo de verdad, y por lo mismo lo hemos sometido a las exigencias del *método analítico*, haciendo, primero, un análisis riguroso; y después a las del *método sintético*, sometiéndolo al rigor de la síntesis, y, tras la adecuada deducción e inducción (*Método lógico deductivo*, *Método lógico inductivo*) o viceversa, sólo lo hemos considerado falso en la medida que el filósofo, ideólogo, pedagogo que hemos tratando le haya atribuido otra significación real que la que le correspondía, desde nuestro punto de vista.

Pensamos que la verdadera tarea del pedagogo crítico no es minimizar o distorsionar las ideas o verdades del otro, por el simple hecho de que es el otro el que defiende otra concepción pedagógica, sino llegar a descubrir la realidad verdadera, haciendo irreal aquella amarga frase de J.L. Rousseau: “No existe sabio que deje preferir la mentira inventada por él a la verdad descubierta por el otro”<sup>1418</sup>.

---

<sup>1417</sup> PEMARTÍN, J. (1941) *Introducción de la Filosofía de lo Temporal*. Madrid, Espasa-Calpe.

<sup>1418</sup> Citado poro Ramón y Cajal.S (1963) en *Tónicos de la Voluntad*. Madrid, Colección Austral Espasa –Calpe, p.24

### 3. Variables para salir de dicha situación problemática

Una vez que tenemos claro los problemas sobre los que queremos investigar para llegar a la solución de los mismos, así como de los medios de que nos vamos a valer para despejar las incógnitas de dichos problemas, emprendemos la **investigación documentada reflexiva** con la idea de verificar la validez nuestra hipótesis de trabajo; o por el contrario, invalidarla.

Empezamos investigando - para dar cumplimiento al objetivo implícito de la Tesis, para el que se dedica la primera parte: *“Investigación de los fundamentos antropológicos generados por el ser humano, debido a factores endógenos y exógenos del mismo”*- mediante pausados paseos metafísicos-epistemológicos y antropológicos, los orígenes de la heterogeneidad interindividual, grupal y social, analizando la “Naturaleza cósmica”, estudiando pausada y rigurosamente los “Preliminares sobre el pluralismo conceptual de la realidad” (Capítulo I), en el que analizamos las posiciones metafísicas más angulares, como son la posición realista, la idealista- racionalista, el empirismo o experimentalismo filosófico, el materialismo sociológico o dialéctico, raciovitalismo de Ortega y el constructivismo. Llegamos a la conclusión de que la **realidad es plural, como plural es la realidad**, y que la **“Naturaleza cósmica es plural, como plural es la realidad**; es decir, a igual que la realidad es plural, también es plural la concepción que el hombre tiene de esa realidad. Y en dicha “Naturaleza cósmica” mora el ser humano, sobre el cual continuamos investigando, desde una perspectiva integral y unitaria, en relación con la sociedad plural que configura (Capítulo II)”, e indagamos los multisentidos de su naturaleza, según el pensamiento griego, judío, chino, hindú, cristiano, islámico, idealista racionalista, empirista, marxista, existencialista y constructivista..

Después, en un tercer apartado de este mismo capítulo dedicado al análisis de su estructura psicosomática, llegamos a la evidencia de que la diferencia entre los humanos se debe a factores endógenos y exógenos. Endógenos (herencia genética) debido a que en el Genoma cada individuo humano tiene su propia naturaleza. El Genoma no es idéntico en todos nosotros en un porcentaje del 999 por mil. El uno por mil de diferencia genética es lo que distingue a unos de otros, los que hace que seamos calvos, listos o tontos, que tengamos ojos castaños o azules, que cantemos tan bien como Plácido Domingo o tan mal como yo” (Mostorín, j. Op. Cit. 135). Digamos, pues, que en ese 1 por 1000 de diferencia genética está, junto con el mismo contexto del individuo la raíz del pluralismo entre los humanos, raíz en

---

definitiva de la sociedad que constituye el hombre, como miembro de la misma (Ver figura 19, p. 175). Las raíces del pluralismo interindividual, grupal y social residen no sólo en el *I por 1000 que hay de diferencia genética* entre los humanos, sino en el *pensamiento*, en la *percepción* y en el *carácter histórico* de la vida huma y social. Es decir, la raíz de pluralismo social es el mismo hombre.

En una segunda parte – *“Factores exógenos al hombre, constitutivo de la sociedad pluralista española hoy, que demandan una educación acorde con las exigencias individuales y sociales”* – nos proponemos, igualmente, hacer una clarificación conceptual de cuantos factores externos al hombre inciden en su pluralismo individual y social en cuanto miembro constituyente de ésta. Mostramos, pues, que no hay un único “concepto de la realidad”, sino múltiples; que no hay una “cultura”, sino múltiples; que no hay solamente una “ideología-sociopolítica”, sino múltiples; que no hay una “religión” sino múltiples; que no hay una “filosofía de la educación”, sino múltiples; que la sociedad no es homogénea, sino heterogénea en cuanto a sus clases, etnias, nacionalidades, cultura, ideología, creencias religiosas, etc; que no hay una “pedagogía”, sino múltiples, en cuanto cada una se inspira en una concepción de la realidad del hombre, de mundo y de la vida, en una concepción de la cultura, en una ideología sociopolítica, en una religión, en una determinada filosofía, en una determinada ética, etc.

¿Qué hay de común, si es que lo hay, entre los seres humanos que configuran cualquier grupo-clase? ¿Qué hay de común, si es que lo hay, en dichos pluralismos culturales, ideológico- sociopolítico, religioso, filosófico-pedagógico?

Lo común, lo universal, es que todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen la mismas necesidades psico-biológicas; todos ellos son humanos, y como humanos son seres racionales, seres dotados de palabra, y como tales son personas que tienen derecho a ser educados en igualdad de condiciones mediante una educación individualizada que le dignifique, desarrolle su personalidad y libertad, así como las habilidades psico-sociales necesarias para la consecución de ese valor supremo llamado felicidad, fin en definitiva de la educación; lo común es que todos los seres humanos, como seres económicos-políticos-sociales y espirituales que son, necesitan de un sistema económico, de una organización política, de un gobierno, de una estructura social, de una organización familiar, religión, de un código de moral; necesita, como persona, ser orientado en la vida social como miembro del grupo social al que pertenece y no como individuo aislado por esas poderosas normas y

códigos de conducta que él mismo ha ayudado a crear. Las necesidades humanas son, por tanto, las mismas, lo diferente es el ambiente y los modos de satisfacerlas.

Conclusión: En el seno de esta realidad plural, como plural es la realidad mora el ser humano, generador de la “Sociedad pluralista” en la medida que en él anidan las raíces del pluralismo individual y social, así como la a misma incidencia de factores exógenos como son los pluralismos culturales, religiosos, ideológicos sociopolíticos, sociolingüísticos y filosóficos-pedagógicos demanda una *“Educación Intercultural de Calidad, Acorde con las Singularidades Psicopedagógicas de la Propia Identidad Personal, como Medida de Solución, Entre Otras, al Fracaso Escolar y sus Efectos”*

### Variables

En la tercera parte: **“El hombre, como raíz generadora de toda sociedad pluralista, demanda una educación intercultural, alternativa al fracaso escolar y sus efectos, acorde con las singularidades psicopedagógicas y culturales definidoras de su identidad personal, ejemplificado todo ello en la experiencia de nuestro sistema escolar”**, tiene como objetivo llevar acabo el diseño de un “Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para superar el Fracaso Escolar, Derivado del Hecho Actual de Vivir una Socio-Cultura Cambiante y Multicultural”, con aquellas variables que dan respuesta al interrogante: *¿Qué modelo de educación responde más adecuadamente a las exigencias de una sociedad pluralista para superar el fracaso escolar?*. Esto requiere investigar, analizar y estudiar en profundidad todas aquellas variables que observamos necesaria para diseñar dicho Proyecto Educativo, cuyo fin es acabar con el fracaso escolar y sus efectos.

¿A dónde nos lleva dicha investigación y dichos análisis? Nos llevan a considerar el “fracaso escolar” en sus verdaderas dimensiones sociales y económicas, en cuanto es un hecho de enorme repercusión en el bienestar y desarrollo social y económico.

Nos llevan a donde la misma naturaleza de la *sociedad abierta, plural y democrática* nos demanda. ¿Y qué nos demanda? Nos demanda, ante todo, analizar exhaustivamente la sociedad pluralista de España hoy, así como la heterogeneidad de la sociedad educativa. Y llegamos a la conclusión de que dicha sociedad *abierta, plural y diversa* tiene sus propias exigencias, sus propias reivindicaciones acordes con las singularidades psicopedagógicas y culturales que constituyen la naturaleza de su ser: *abierto, plural y diverso*. Estas exigencias nos lleva al estudio y análisis del *“abanico de la multiculturalidad: enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural* para ver qué modelo satisface más adecuadamente

dichas exigencias. La luz emitida por dicho estudio y dichos análisis nos lleva a la evidencia de que debemos diseñar, si realmente queremos responder contundentemente a las demandas multiculturales de la sociedad pluralista de España hoy para superar el fracaso escolar, un “*Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para Superar el Fracaso Escolar, Derivado del Hecho Actual de Vivir una Socio-Cultura Cambiante y Multicultural*”, vertebrado en tres tipos de variables:

- 1º. Variables operativas: Educación holística, profesorado, currículum...
- 2º. Variables organizativas: Comunidad, Departamento de Orientación, TIC...
- 3º. Variables valorativas: Valores y moral.

Esta sociedad pluralista, esta heterogeneidad de la sociedad educativa que constituye la comunidad del centro escolar y del grupo- clase del aula - en la que hay diversidad de etnias, de culturas, de religiones, de ideologías sociopolíticas, de criterios, de lenguas, de estética y de moral, de capacidades, de motivaciones e intereses, de autoestimas y autoconcepciones, etc- demanda, reiteramos, dicha *Educación Intercultural* que , atendiendo al significado del término “intercultural”, a la “ interacción, intercambio, apertura y solidaridad afectiva: reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas distintas (Puig i Moreno, 1991: 16)”<sup>1419</sup>; satisface las reivindicaciones individuales y sociales e invita al educando a la búsqueda del éxito escolar, a la cultura de la excelencia consiguiendo armonizar todas las dimensiones psicosomáticas constitutivas de su ser; haciendo posible el normal desenvolvimiento de las diferentes culturas y demás pluralismos existentes, y el pleno desarrollo de sus capacidades, siempre según sus posibilidades.

El diseño de dicho “*Proyecto de Educación Intercultural de Calidad para Superar el Fracaso Escolar, Derivado del Hecho Actual de Vivir una Socio-Cultura Cambiante y Multicultural*” configurado por un conjunto de variables operativas relacionadas con los educandos, organizativas relacionadas con las medidas de solución y valorativas a alcanzar por los educandos, como se puede apreciar en el cuadro sinóptico de la figura 39, página 428, implica investigar qué es realmente el fracaso escolar, y realizar un diagnóstico del mismo. Pues es evidente que la solución de un problema, supone no solamente saber qué es el problema, sino las causas que lo originen. Solventadas ambas cuestiones, el paso a dar para su solución se reduce al hecho concreto de establecer un plan curativo, constituido por una

---

<sup>1419</sup> SÁEZ ALONSO, R. “Una sociedad pluralista, una educación intercultural” p. 264  
<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9292110263A.PDF>

serie de variables operativas relacionadas con los educandos desde la óptica de las exigencias de una educación intercultural de calidad; de variables organizativas relacionadas con las medidas de solución al “fracaso escolar” provenientes de todos los responsables del mismo: sociedad, Administraciones de Educación, institución educativa, familia, profesores y alumnos (Ver figura 53, p.550). Y finalmente, un conjunto de variables valorativas relacionadas con los valores a alcanzar por los educandos, base de su formación humana.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO A, J. M. (2004) *La educación en valores en la institución escolar*. México, Universidad la Salle, Plaza y Valdés, SA de CV.
- ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. J. (2004) *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca, Universidad pontificia.
- AGUADO ODINA, T. GIL JAURENA, I. MATA BENITO, P. (2005) *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, MEC.
- ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, M<sup>a</sup> DEL M, ALSINET, J. Y OTROS (2009) *¿Cómo hacerlo? Propuesta para educar en la diversidad*. Barcelona, Editorial Graó.
- AMAL, M. *Disciplina* <http://www.elalmanaque.com/Agosto/18-8-eti.htm> (Descargado 1/05/ 2010).
- EN AREA, M, FERRÉS, J. Y OTROS (2005) *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Madrid, MEC.
- ARTIGOT RAMOS, M. (1973) *La Tutoría*. Madrid, I.C.E DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. INSTITUTO DE PEDAGOGÍA DEL C.S.I.C.
- AVANZINI, G. (1969) *El Fracaso Escolar*. Barcelona, Herder.
- ÁVILA SUÁREZ, M. (2006) *El alumno absentista como problema escolar, en REVISTA DE LA INSPECCIÓN - Nº 1 - SEGUNDA ÉPOCA-, ABRIL 2006*.
- BANKS, J. A. (1986) Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals, en *Multicultural Education in Western Societies*, editado por J.A. Banks y J. Lynch. Londres: Holt, Rinehart.
- BARTOLOMÉ, M (1997) *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- BLANCO PERALES, M<sup>a</sup> D. (1988) *El fracaso escolar. Manual para padres y educadores*. Barcelona, Ediciones Fausí.
- CASTILLO CEBALLOS, G. (1976) *Sabemos aprender*. Madrid, Editorial Prensa Española- Edit. Magisterio Español-Editorial Nacional.
- CONFUCIO (1970) *Los Cuatro Libros Clásicos .Comentarios filosóficos*". Barcelona, Bruguera, p.119.
- CONSEJO DE EUROPA (1989) *La Educación en Intercultura*. Estrasburgo.
- CONSEJO DE EUROPA (1986) *Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos*. Strasbourg.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA Nº 361.
- CHARLOT, B. (1981) *Educación, Cultura e Ideología*. Madrid, Anaya.
- DE ALCÁNTARA GARCIA NAVARRO, P. (1909) *Compendio de Pedagogía Teórico-Práctica*. Madrid, Páez y Compañía.
- DEL ARCO BRAVO, I. (1998) *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida, Ediciones de la Universidad.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1992) *Minorías y Educación intercultural*, en AAVV: *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. X
- DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup> J. (2007) *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid Ediciones Pirámides.
- DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA LABOR (1970) Barcelona. Labor. Voz entendimiento. Tomo I.
- DRIDGES, D Y SCRIMSHAW, P. (1979) *Valores, Autoridad y Educación*. Madrid, Anaya.
- ESCAME.J (1989) *La educación en valores*. Valencia, Nau Llibres.



- ESSOMBRA, M. A. BARANDICA, E. Y OTROS (2006) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- FERMOSO, P. (1997) *Interculturalismo y Educación no Formal*, en PETRUS, A. (coord).
- FRONDIZI, R. (1974) *¿Qué Son los valores?* México, FCE..
- FERRATER MORA, J. (1971) *Diccionario de Filosofía Abreviado*. BS AS, Edt. Sudamericana..
- FERNANDEZ, S. (1993) *La educación adaptativa como respuesta a la diversidad*. Signos, n.9-8, enero- junio.
- GARCÍA HOZ, V. GARCÍA GARRIDO, J. L. TAURIÑAN LOPEZ, J.M.; VAZQUEZ GOMEZ, G.; IBAÑEZ-MARTÍN, J.A. BALLERATE, B.; MARTIN IBAÑEZ, R. PAGE, E.B.; ORDEN, A. DE LA; CASTILLEJO BRULL, J.L.; RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L.; MARTINEZ SÁNCHEZ, A.; ESTEVEZ ZARAGOZA, J.M.; MARTÍNEZ CHACÓN, E.; MEDINA RUBIO, R.; GOMEZ DACAL, G. (1981) *La calidad de la educación” Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid, C.S.I.C. Instituto de Pedagogía de San José de Calasanz.
- GARCÍA DE HARO, R. (1992) *La vida cristiana*. Pamplona, EUNSA.
- GARCÍA HOZ, V. (1970) *Orientación*, en Diccionario de Pedagogía. Tomo G-Z. Barcelona, Editorial Labor.
- GARCÍA HOZ, V. (1970) *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid, Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1990) *La educación del estudiante en la familia*. Madrid, Ediciones Temas de Hoy.
- GARCÍA HOZ, V. (1972) *Educación personalizada*. Valladolid, Minón.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (2008) *Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del desarrollo*. Madrid, Pirámide.
- GIBSON, M.A. (1976) *Aproveches to Multicultural Education in the united Status*. Anthropolpgy and Education Quaterly.
- EL FRANQUISMO AÑO A AÑO 1939-1976. *Los protagonistas y los hechos*. Madrid, Editorial Pradillo, tomo 37.
- GENTO PALACIOS, S. (2009) *Requisitos para una inclusión de la calidad en el tratamiento educativo en la diversidad*, en Revista de Educación. Volumen 59. Nº 6 Madrid, Bordón.
- GIL RODRÍGUEZ, M DEL PILAR (1978) *La relación maestro-alumno. Hacia una educación renovadora*. Madrid, BAC POPULAR.
- GOMEZ SEGURA, E. (2003) *Educación en la era mediática. Una realidad virtual*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- GORDON, I.J. (1969) *El maestro y su función orientadora. Concepto sobre el desarrollo humano y su aplicación en el aula*. México, Utema.
- GUÍAS DIDÁCTICAS de 2º de ESO de Vicens Vives. Barcelona.
- GUARDINI, R. (1960) *La cultura como obra y riesgo*. Madrid, Guadalajara.
- GUINERY, M. (1971) *Aprender a estudiar*. Barcelona, Edit. Fontanella.
- ESSOMBRA, M.A. (Coordinador), BARANDITA, E. y otros (2006) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Editorial Graó.
- HERNÁNDEZ CRESPO, J. (2003) *Integración y multiculturalidad en los centros escolares* (se trata de un trabajo de investigación sin publicar).
- HERRERA Y OTROS. *¿Cómo Interactúan el Autoconcepto y el Rendimiento Académico, en un Contexto Educativo Pluricultural?*. Facultad de Educación y humanidades de Ceuta, Universidad de Granada.
- <http://www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF>.
- HUBERT, R. (1968) *Tratado de Pedagogía General*. BS AS, El Ateneo.
- INCE (1998). *Diagnóstico del Sistema educativo.1997*. Madrid, MEC/INCE, 6 volúmenes.

- ITURBE, T – DEL CARMEN, I. (1973) *Departamento de Orientación en el Centro Escolar*. Madrid, Nancea.
- JONES ARTHUR, J. (1961) *Principios de orientación y asistencia personal al alumno*. Bs As., Editorial Universitaria.
- KEFFER, F. (1945) *La autoridad en la familia y en la escuela*. Madrid, Ediciones FAX.
- KOFI ANNAN (2003) *Discurso inaugural de la primera fase de la WSIS*, Ginebra.
- LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. BASES PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA (1969) . Madrid, MEC.
- LEMBO, J. M. (1973) *Por qué fracasan los profesores*. Madrid, Magisterio Español.
- LOE (2006) *Ley Orgánica de 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*. Madrid, ANPE.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (2009) *Fichas de Pedagogía Cultural* (Otros códigos humanistas para nuestro tiempo) Madrid, AE EA.
- LÓPEZ HERRERIA, J.A. (2005) *Educación para una cultura comunitaria para una identidad metamoderna*. Valencia, Nau Llibre.
- LOPEZ HERRERIAS, J.A (1990) *A la Búsqueda del Éxito Escolar*. Madrid, EUEMA.
- LUCAS MARÍN, A. (2000) *La nueva sociedad de la información. Una perspectiva desde Silicon Valley*”. Madrid, Trotta.
- MADDOX, H. (1970) *Cómo estudiar*. Barcelona, Oikos-tau.s.a.-ediciones.
- MALLART CUTÓ, J. (1970) *Disciplina*, en Diccionario de Pedagogía Labor Tomo A-F. Barcelona, Labor.
- MARCHESI, A Y HERNÁNDEZ GIL, C (2003) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARQUÈS GRAELLS, P. Y OTROS (1999) *Base de datos. Definiciones - marco conceptual nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/DefinicionesNNTT.html> (Descargado 8/05/2010)
- MARTÍN ORTEGA, E. *Aprender a aprender: una competencia básica entre las básicas*; <http://www.edu.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf> (Descargado 01-05-2010).
- MARTÍN, X. PUIG, J.Mª.; PADRÓS, M.; RUBIO, L. (2008) *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid, Alianza Editorial.
- MEDINA RUBIO, R. (1967) *Aspectos sociológicos de la educación de los hijos*. Madrid. Ediciones Mundo del Trabajo.
- MIRABELL ANDREU, E. (1975) *¿Sabemos ser padres?* Madrid, Edit. Prensa Española-Magisterio Español.
- MORENO HERRERO, I (2004) *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. <http://www.ucm.es/info/doe/profe/isidro/utilizaci%F3n%20de%20medios%20y%20recursos.pdf> (descargado 7/05/2010).
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997) *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- MOSTERÍN, J (2008) *La cultura de la libertad*. Madrid, Espasa-Calpe.
- MOURVILLIER, F. Y BARDET, A-M. (1971) *¿Qué deben saber los padres?* Barcelona, Herder
- OTERO, F. OTERO – COROMINAS, F. (1988) *Hacer familia hoy. Pedagogías innovadoras*”. Madrid, Ediciones Palabras.
- PIEPER, J. (1957) *La Prudencia*. Madrid, Riapl.
- QUERALT DEL HIERRO, M. P. (2006) *Atlas de Ilustrado de la Historia de España*. Madrid, Susaeta.
- RÁBADE ROMERO, S. (1965) *Verdad, conocimiento y ser.* Madrid.,Edt. Gredos.

- RAMOS TRAVER, Z. (2000) *Éxito y fracaso escolar*. Barcelona, Cisspraxis.
- RAVAISSON MOLLIEN, F.L. (1964) *El hábito*. Madrid, Aguilar.
- ROJAS ESPINOSA, M.J. (2010) *Usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y comunicación en la formación del comunicador social, caso: Universidad Veracruzana*, Edición electrónica gratuita.
- RÍOS GONZALEZ, J. A. Y PEREARNÁU TORRAS, M. A. (1973) *Fracaso escolar y vida familiar*” Madrid, Marsiega.
- RUBEN SANABRIA, J. (1978) *Ética*. México, Editorial Porrúa, S.A
- SÁEZ ALONSO, R. *Una sociedad pluralista, una educación intercultural*. p. 264  
<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9292110263A.PDF>.
- SÁEZ ALONSO, R. (2006) *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid, Editorial CCS.
- SÁNCHEZ BUCHÓN; C-VALDIVIA, C. (1968) *Pedagogía*. Madrid, Iter Ediciones.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1982) El Profesor-Tutor en la Orientación Escolar, en *La orientación Escolar*. Madrid, Revista de Educación Mayo-Agosto nº 270 1982. MEC.
- SALES, A. Y GARCÍA, R. (1997) *Programas de educación intercultural*”. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- SCHOPLER, E. ( 1983) News developments in the definition and diagnosis of autism. En B.B. Lahey y A.E Kazdin (Eds.) *Advances in clinical child psycholog*, vol. 6.
- SOLER PÉREZ, V. (2008). e:\”Ventajas e inconvenientes del uso de las tecnologías de la comunicación y la información en la realidad educativa.htm (Descargado 9/05/2010).
- SNYDERS, G; LEON, A Y VIAL, J. (1972) *Historia De la pedagogía*. Barcelona, Oikos-tau.
- SUAREZ RODRÍGUEZ, J.L. (1964) *Las Grandes Filosofías de la Educación*. Madrid, Aspis.
- TIERNO, B (1992) *Valores Humanos*. Talleres Editores, S.A.
- TIERNO JIMÉNEZ, B. (1996) *Del fracaso al éxito escolar*. Barcelona, Plaza y Janés.
- THIEBAUT, C. (2007) *Conceptos fundamentales de Filosofía*. Madrid, Alianza Editorial.
- VEGA ALONSO, R. (1962) *Metodología y Organización Escolar*”. Sevilla, Escuela Gráfica Salesiana, María Auxiliadora 18.
- VIDA ESCOLAR (1976) *Orientación Escolar*. Num. 183-184- NOVIEMBRE-DICIEMBRE- 1976.
- VIDAL, C.Y JIMÉNEZ LOSSANTOS, F. (2009) *Historia de España*. Madrid, Planeta. VILLACREUS, P (1948) *Teoría del conocimiento y la Ontología*. Barcelona. Lumen.
- WALTER BRUGGER, S.I (1969) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Herder.

**Las direcciones web que hemos utilizado son las siguientes:**

- <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf> (Descargado 29-09-09)
- <http://www.artehistoria.jcyl.es/histesp/videos/144.htm> (Descargado 8-11-09)
- <http://www.psicopedagogia.com/definicion/educacion%20psicomotriz> (descargado 6/09/09)
- [http://www.canalsocial.net/GER/ficha\\_GER.asp?id=5419&cat=educacion](http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5419&cat=educacion) (descargado 6/09/09)
- <http://cab.cnea.gov.ar/gaet/Tecnica.pdf> (descargado 7/09/09)

f:\la verdad\el valor de la verdad.mht

Verdad epistemológica. Pdf.-Adobe-Reader, obtenido de la obra de J.M. Bochenski: *Introducción al pensamiento filosófico* (Descargado el 4-05.09)

<http://www.e-torredabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Ortega/Ortega-Perspectivismo.htm> (Descargado 5/05/09)

[http://personal.us.es/alporu/legislacion/constitucion\\_1812\\_educacion.htm](http://personal.us.es/alporu/legislacion/constitucion_1812_educacion.htm)  
 (Descargado 8-12-09)

[http://personal.us.es/alporu/historia/ley\\_moyano\\_texto.htm#titulo1](http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm#titulo1) (Descargado 7-12-09)

<http://morallylucos.wordpress.com/2009/12/15/>

<http://argijokin.blogcindario.com/2009/06/10531-expertos-vinculan-el-fracaso-escolar-en-espana-al-alto-consumo-de-cannabis.html> (descargado 23/12/09)

<http://www.proyectopv.org/2-verdad/consecuenciasfracaso.htm> (descargado 31-12-09)

<http://morallylucos.wordpress.com/2009/12/15/>

[http://www.escuelascaticas.es/revistaec/documentos/ec26/EC26\\_Politica\\_educativa.pdf](http://www.escuelascaticas.es/revistaec/documentos/ec26/EC26_Politica_educativa.pdf) (descargado 11-01-2010)

<http://redes-cepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/absentismo/absentismo%20escolar%20-%20causas%20y%20soluciones.pdf> (Descargado 22-02-2010)

(http://www.cesdonbosco.com (Descargado 15-02-2010)

[http://www.enlaces.udec.cl/documentos/biblioteca\\_pedagogica/tutores\\_virtuales.pdf](http://www.enlaces.udec.cl/documentos/biblioteca_pedagogica/tutores_virtuales.pdf)  
 (Descargado 22-02-2010)

<http://www.educacion.es/horizontales/prensa/notas/2008/09/comienzo-curso.html>

[Http://Www.Proyectosalohogar.Com/Diversos\\_Temas/Conoce\\_Los\\_Valores.Htm](Http://Www.Proyectosalohogar.Com/Diversos_Temas/Conoce_Los_Valores.Htm) (descargado 17-11-2010)

[http://www.profes.net/rep\\_documentos/Noticias/Edu\\_valores3.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/Edu_valores3.pdf)

<http://www.delideres.com/valores-conciencia.html>

[Http://Www.Proyectosalohogar.Com/Diversos\\_Temas/Conoce\\_Los\\_Valores.Htm](Http://Www.Proyectosalohogar.Com/Diversos_Temas/Conoce_Los_Valores.Htm) (descargado 17-11-2010)

<http://www.monografias.com/trabajos14/personalidad/personalidad.shtml>  
 (Descargado 20-11-2010)

<http://pisaal.blogia.com/2010/053103--como-educar-en-valores-que-metodos-emplear-que-estrategias-son-las-mas-idoneas-.php> (descargado 27-12-2010)

[http://microsofia.com/etica/tema\\_01/index.html](http://microsofia.com/etica/tema_01/index.html) (descargado 1-12-2010)

<http://www.xtec.es/~lvallmaj/passeig/etimora2.htm> (descargado 1-12-2010)

<http://www.clavesocial.com/valores-universales-cuales-son.html> (descargado 1-12-2010)

<http://www.autorescatolicos.org/virtudesyvalores02.htm> (descargado 1-12-2010)

<http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n17/1-17-12.pdf> (descargado 2-11-2010)

<http://servicio.cid.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/a1n1/1-1-2.pdf>  
 (Desacragado 9-11-2010)

[http://www.buenanueva.net/Teologia2/2\\_1\\_4virtudes377.htm](http://www.buenanueva.net/Teologia2/2_1_4virtudes377.htm) (descargado 2-12-2010)

<http://www.e-torredabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofia griega/Aristoteles/VirtudMoral.htm> (descargado 2-12-2010)

[http://www.diariovasco.com/prensa/20061126/opinion/diferencia-entre-educar-valores\\_20061126.html](http://www.diariovasco.com/prensa/20061126/opinion/diferencia-entre-educar-valores_20061126.html)  
 (descargado 2-12-2010)

<http://www.uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/Esquemas-resumen/ESQUEMA%20TEMA%2031.doc> (descargado 9-11-2010)

<http://www.definicionabc.com/general/valores-morales.php> (descargado 13-12-2010)

<http://www.angelfire.com/nb/sk8ordie/espiritual.html> (dscargado 13-12-2010)

<http://www.churchforum.org/que-son-los-valores.htm>

<http://www.mercaba.org/PPS/Catequesis/3.-%20LAS%20VIRTUDES%20HUMANAS.pps#257,1,LAS>

VIRTUDES HUMANAS Son valores en uso.

[http://www.canalsocial.net/ger/ficha\\_GER.asp?id=12041&cat=teologia](http://www.canalsocial.net/ger/ficha_GER.asp?id=12041&cat=teologia)

(Descargado 21-12-2010)

<http://www.profes.net/vari0s/2palabras/religion/tecnicas/LOSDILEMASMORALES.pdf>

[http://www.ti.profes.net/especiales2.asp?id\\_contenido=41794](http://www.ti.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=41794) (descargado 15-02-2011)

<http://www.lapaginadelprofe.cl/sociologia/sistemas/sist.htm> (Descargado 21-02-2011)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf> (Descargado 21-02-2011)

E:\EDUCACIÓN PERSONALIZADA\Origen de la educación personalizada.htm

(Descargado 7-03-2011)

<http://www.romsur.com/educa/fracasoesco.htm> (descargado 13-03-2011)

<http://centros2.pntic.mec.es/cp.vicente.alexandre3/cexcelen.htm> (descargado 31-03-2011)



